



Università degli studi di Pisa

Corso di Laurea Magistrale in Scienze per la pace: Cooperazione
Internazionale e Trasformazione dei Conflitti

IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE.

Uno strumento per la gestione dei conflitti e delle relazioni in
classe: aspetti teorici ed esperienze formative.

Candidato: Elisabeth Di Luca

Relatore: Andrea Valdambrini

Anno accademico 2014-2015

Al mio Maestro Daisaku Ikeda

INDICE

INTRODUZIONE	5
PARTE PRIMA	
IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE: ASPETTI TEORICI	8
Capitolo 1: IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE	9
1.1. Definizione.....	10
1.1.1. Cosa, Per chi, Dove e Quando.....	10
1.1.2. Gli strumenti operativi del Consiglio di Cooperazione.....	12
1.2. Svolgimento del Consiglio di Cooperazione.....	14
1.3. Come si costruiscono le critiche	17
1.4. Il diritto al risarcimento.....	18
Capitolo 2: LA FORMAZIONE ATTIVA	20
2.1. Che cos'è la Formazione Attiva?	21
2.1.1. La metodologia.....	22
2.1.2. Le tecniche	24
2.1.3. Gli strumenti	25
2.2. La Formazione Attiva nel contesto scolastico.....	27
2.2.1. Formazione Attiva e stili di apprendimento	28
Capitolo 3:PROGETTARE IL PERCORSO FORMATIVO	31
3.1.L'analisi della classe	32
3.1.1. I questionari.....	32
3.1.2. Attività con gli alunni.....	33
3.2. La formazione dei docenti.....	33
3.3. La formazione in classe.....	34
3.2.1. La didattica laboratoriale e le tecniche formative	35
3.2.2 . Le fasi di un incontro formativo.....	36
PARTE SECONDA	
IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE: ESPERIENZE FORMATIVE	38
Capitolo 4:IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE A PISA	39
4.1. Dal progetto “Impariamo a mediare” al Consiglio di Cooperazione	40
4.1.1 Il percorso realizzato su richiesta dei docenti	40
4.2. La struttura del percorso per le classi del Liceo F. Buonarroti	41
4.2.1. L'intervento con i docenti	42
4.2.2. L'intervento in aula	42

4.3. La struttura del percorso per la classe della Scuola Media R. Fucini	46
4.4. La fase di supervisione in entrambe le scuole.....	46
4.5. La fase di verifica.....	47
4.5.1. Il Questionario di Autopercezione	47
4.5.2. I risultati	49
4.5.3. Considerazioni finali	55
Capitolo 5: BUONE PRATICHE.....	56
5.1. Progetto “Tutti i Diritti Umani per Tutti: una danza partecipata tra conoscenza, giustizia e libertà”	57
5.1.1 Le fasi del progetto.....	58
5.1.2 Risultati	58
5.2. Progetto “IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE – un luogo di confronto democratico e accogliente”	59
5.2.1 Il percorso della Scuola dell’Infanzia.....	59
5.2.2 Risultati	59
5.3. Progetto “CODICO: Mediazione dei conflitti nel Consiglio di Cooperazione”	61
5.3.1 Risultati	61
CONCLUSIONI.....	63
Allegato 1	66
Allegato 2	67
Allegato 3	71
APPENDICE 1. Attività	73
APPENDICE 2. Giochi	77
APPENDICE 3. Favole e storie.....	81
APPENDICE 4. Piano Cartesiano degli Stili Conflittuali	82
APPENDICE 5. Il Triangolo del Conflitto di Galtung	84
BIBLIOGRAFIA.....	85

INTRODUZIONE

Questa tesi nasce dal tentativo di rispondere alle richieste di un gruppo di insegnanti che ho formato all'inizio dell'a.s. 2015/16, all'interno di uno dei percorsi formativi che ho progettato per il Centro Interdisciplinare di Scienze per la Pace (CISP) dell'Università di Pisa e indirizzato alle scuole secondarie di primo e secondo grado. Durante la formazione era emerso chiaramente il bisogno dei docenti di uno strumento operativo per la gestione delle relazioni e dei conflitti in classe ed ho ritenuto che il più adatto alle loro esigenze fosse il Consiglio di Cooperazione. I problemi che i docenti mi avevano esposto variavano da episodi di bullismo all'incapacità del gruppo classe di prendere decisioni in modo veloce e cooperativo.

Una volta individuato il tipo di strumento, il passo successivo è stato quello di inserirlo in un contesto metodologico più ampio – quello della Formazione Attiva – e di arricchirlo e adattarlo al mio modo di *essere*¹ in classe. Questo lavoro di inquadramento è descritto nella prima parte della tesi, nella quale cerco di definire il Consiglio di Cooperazione e le tecniche, gli strumenti e la metodologia didattica più adatti ad esso. Nella seconda parte, invece, mi soffermo sul progetto di mediazione tra pari che ho scritto per il CISP – “Impariamo a mediare” –, cercando di spiegare la sua elaborazione e la sua evoluzione verso il Consiglio di Cooperazione, i limiti e i punti di forza che ho incontrato e i risultati raggiunti finora.

Il Consiglio di Cooperazione è la riunione di tutti gli alunni con l'insegnante, che avviene con una cadenza precisa e ciclica e durante la quale viene organizzato e gestito ogni aspetto della vita in classe: il lavoro, le responsabilità, i progetti, le relazioni e i conflitti interpersonali. Il Consiglio di Cooperazione, infatti, è uno strumento che serve

¹“Saper essere: da intendere come abito professionale che il docente sviluppa in modo unico, irripetibile e singolare”. Vedi in Zanniello G. - a cura di, *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, saper essere e saper fare*. Roma, Armando Editore, 2008, p. 320.

a gestire i conflitti tra pari e a sviluppare capacità emotive, comunicative e di cooperazione. Inoltre, è molto flessibile e facilmente adattabile alle necessità specifiche di ciascuna classe.

Nel primo capitolo esporrò nei dettagli le sue origini, i suoi utilizzi e gli elementi che lo compongono, soffermandomi in particolare sul giornale murale (vedi [Allegato 1](#)), cuore del Consiglio di Cooperazione. Questo elemento è un cartellone di grandi dimensioni, diviso in tre parti (Congratulazioni, Critiche e “Voglio parlare di..”) e appeso ad una parete della classe, sul quale gli alunni e l’insegnante possono attaccare post-it contenenti gli argomenti da discutere, complimenti, ringraziamenti o critiche all’insegnante, ai singoli alunni o al gruppo-classe nella sua interezza. Il Consiglio di Cooperazione prende l’avvio proprio a partire da ciò che emerge dal giornale murale. L’ordine del giorno, infatti, è costruito sulla base dei contenuti che i membri del Consiglio decidono di porre all’attenzione di tutti, “postandoli” sul cartellone.

Il secondo capitolo sarà incentrato sull’approccio didattico nel quale ho inserito il Consiglio di Cooperazione, ovvero la Formazione Attiva, la quale “*assicura un attivo coinvolgimento degli apprendenti*”². Sarà quindi esposta la metodologia - centrata sul discente e sulla creatività -, le tecniche, che rappresentano le modalità attraverso le quali si mette in pratica - come ad esempio i giochi cooperativi - e i suoi strumenti più adatti al Consiglio di Cooperazione - come la disposizione dei membri del Consiglio in cerchio o i *messaggi-io* di Gordon. Questi ultimi si prestano molto bene per la formulazione delle critiche (seconda colonna del giornale murale) in modo costruttivo e non giudicante, in quanto si concentrano sull’espressione di come ci si sente rispetto ad un comportamento e non danno un giudizio sulla persona: non “*tu sei*”, ma “*io sento*”.

L’aspetto metodologico è stato fondamentale soprattutto nel lavoro con i docenti, poiché la metodologia frontale a cui la maggior parte di essi è abituata mal si coniuga con strumenti come il Consiglio di Cooperazione. E’ stato molto utile avere la possibilità di formare gli insegnanti prima degli studenti: risulta infatti importante, per la buona riuscita di qualsiasi percorso di educazione non formale, avere il sostegno dei docenti, non solo per lavorare bene in classe ma anche per dare continuità al progetto, una volta terminati i laboratori.

Il terzo capitolo, conclude la prima parte della tesi, descrivendo i passi principali per la costruzione di un percorso formativo.

²Russo C., *The Infoline Dictionary of Basic Trainer Terms*, ASTD Press, United States, May 2011, vol. 28, issue 1105, p. 1.

La seconda parte della tesi raccoglie diverse esperienze formative fra le quali anche il mio progetto, al quale sarà dedicato il quarto capitolo. Partendo dal progetto iniziale – “Impariamo a mediare” –, questo capitolo illustrerà i motivi che mi hanno portato a optare per il Consiglio di Cooperazione, legati soprattutto all'impossibilità degli insegnanti di formare solo alcuni degli alunni, come previsto per la tecnica della mediazione tra pari. Inoltre, il capitolo esporrà la modalità operativa attraverso la quale l'ho sperimentato e il percorso formativo sia degli insegnanti che degli alunni.

All'interno dei laboratori, molto spazio è stato dato alla gestione creativa del conflitto, alle tecniche di comunicazione come l'ascolto attivo e ai giochi cooperativi e di fiducia, finalizzati a creare un ambiente favorevole all'apprendimento.

Una parte del quarto capitolo sarà dedicata anche alle difficoltà e ai limiti incontrati durante tale percorso, come l'impossibilità di usare il giornale murale nelle scuole in cui le classi cambiano aula per ogni materia, e i punti di forza e gli esiti positivi raggiunti, come il miglioramento percepito sia dall'insegnante che dai ragazzi - in alcune classi - nella gestione dei conflitti e nel processo decisionale del gruppo-classe.

Il quinto capitolo, infine, raccoglie e cerca di sintetizzare gli elementi positivi e negativi comuni di alcune esperienze formative e buone pratiche, come il progetto “Il CONSIGLIO DI COOPERAZIONE - un luogo di confronto democratico e accogliente” dell'Istituto Comprensivo “Gandhi” o il progetto “CODICO: Mediazione dei conflitti nel Consiglio di Cooperazione” dell'Istituto Comprensivo di Lastra a Signa.

PARTE PRIMA

IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE: ASPETTI TEORICI

Capitolo 1: IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE

Questo primo capitolo espone il Consiglio di Cooperazione (CdC) nella forma strutturata da Danielle Jasmin, insegnante canadese che ha sperimentato per anni questo modello e sul quale ha scritto un libro intitolato “Il Consiglio di Cooperazione. Manuale per la gestione dei conflitti in classe”.

Le origini di questo strumento risalgono alle intuizioni di Célestin Freinet, pedagogo francese, che sin dall’inizio della sua carriera di maestro elementare elaborò “un approccio pedagogico basato sulla cooperazione, l’espressione, la comunicazione, l’apprendimento con il metodo naturale e sperimentale”³.

Freinet, rifiutando la metodologia di apprendimento competitiva e basandosi sull’idea della cooperativa scolastica di Barthélemy Profit⁴, istituì il Consiglio di Cooperativa all’interno del quale si gestiva la vita in classe in ogni suo aspetto: regole, progetti comuni, conflitti interpersonali.

Danielle Jasmin riprende, nel suo manuale, lo strumento ideato da Freinet e lo trasforma nel Consiglio di Cooperazione, presentato nel dettaglio nei seguenti paragrafi.

³ Jasmin D., *Il Consiglio di Cooperazione. Manuale per la gestione dei conflitti in classe*, Molfetta (BA), Edizioni La Meridiana, 2002, p.8.

⁴ “La cooperativa scolastica non è una scuola statica [...], una scuola attiva nell’informare su cose e fatti e nell’organizzare lavori manuali, con le gioie della scoperta e della creatività personale [...].

La cooperativa scolastica è una scuola politicamente trasformata, dove i bambini che non erano nessuno sono diventati qualcuno [...] lasciati in certi campi alla loro iniziativa, apprendono il gioco delle nostre istituzioni e si esercitano alla pratica della libertà.

La cooperativa scolastica è, infine, una scuola in cui l’istruzione non è lo scopo esclusivo, ma quella in cui si pensa a formare, attraverso una pratica facilitata, l’essere pensante che sa ascoltare la voce della ragione, l’essere morale e cosciente e responsabile, l’essere sociale più attaccato al compimento dei suoi doveri che alla rivendicazione dei suoi diritti (traduzione mia)”.

Gouzil M., Pigeon M., *Barthélemy Profit et la Coopération Scolaire Française – Une anthologie*, Paris, Presses de l’OCCE, 1970, pp. 32-33, estratto da Profit B., *La Coopération scolaire française*, Paris, Fernand Nathan, 1932.

1.1. Definizione

Il Consiglio di Cooperazione (CdC) riunisce in cerchio gli alunni e l'insegnante - in qualità sia di membro del Consiglio che di animatore -, allo scopo di gestire la vita della classe attraverso una modalità cooperativa e interattiva. Il CdC rientra nell'attività normale della classe e viene utilizzato per l'organizzazione del lavoro e delle responsabilità, per la discussione di proposte o di scelte importanti e per la gestione di conflitti.

1.1.1. Cosa, Per chi, Dove e Quando

Che cos'è? Il Consiglio di Cooperazione è un «luogo di gestione»⁵, in cui si apprende a pianificare e decidere insieme, ricercando il consenso di tutti i membri. Ottenere non è sempre facile ma è indispensabile affinché tutti si sentano rappresentati e partecipi all'interno della classe. Infatti, anche se ricorrere alla maggioranza per stabilire regole o prendere decisioni importanti può far guadagnare del tempo, esso verrà perso nel momento in cui alcuni membri del gruppo-classe non rispetteranno quelle regole o decisioni dalle quali non si sentono rappresentati.

All'interno del CdC ogni studente ha il suo posto e viene accettato con le sue forze e le sue debolezze. Ad ogni membro viene accordata la stessa importanza del gruppo, riconoscendo che quest'ultimo è un'entità distinta con delle necessità simili, complementari e spesso opposte agli interessi dei singoli che lo compongono. Ogni membro del gruppo imparerà quindi ad accettare e rispettare le differenze e comincerà a distinguere i diritti individuali da quelli collettivi, comprendendo che essi comportano anche delle responsabilità e dei doveri.

Il CdC è un «luogo in cui si impara a capire e ad aiutarsi a vicenda»⁶. Non è un tribunale in cui i conflitti vengono risolti stabilendo colpe e punizioni ma è un luogo in cui i conflitti vengono gestiti in modo creativo e cooperativo, senza vincitori né vinti. Un luogo in cui si cerca di risolvere i problemi, trovando mezzi per aiutare anziché accusare.

⁵ Jasmin D., *op. cit.* p.9.

⁶ *Ibidem.*

Infine, all'interno del CdC «si palesa ciò che succede in classe»⁷ -sia di positivo che di negativo - quando gli insegnanti non sono presenti. Grazie ai bigliettini di critiche e congratulazioni, l'insegnante viene messo al corrente di ciò che accade anche nei momenti in cui si assenta o nelle ore di lezione di altri docenti.

A chi è indirizzato? Il Consiglio di Cooperazione si può instaurare, con le giuste modifiche, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria. In Francia, ad esempio, alcuni insegnanti lo utilizzano effettivamente dalla materna al liceo⁸. Ad ogni modo, il CdC può essere utilizzato anche in contesti non scolastici e in ogni situazione in cui più persone condividono spazi e responsabilità, come ad esempio in famiglia, nelle organizzazioni, negli ostelli della gioventù o nei centri di accoglienza.

Dove si svolge? Il Consiglio di Cooperazione può svolgersi in qualsiasi luogo, purché sia possibile sedersi in cerchio, per facilitare la comunicazione fra tutti i membri. In realtà, però, la disposizione in cerchio è utile ma non indispensabile. Il CdC è prima di tutto uno strumento flessibile, che nasce per rispondere alle esigenze del gruppo per cui sarà il gruppo stesso, magari proprio durante un CdC a decidere la disposizione da utilizzare. Nel contesto scolastico è bene utilizzare le sedie anche se ci si dispone in cerchio: questo per differenziare il CdC da qualsiasi altro momento informale in cui gli alunni si siedono in cerchio, come durante una chiacchierata o un *circle time*⁹.

Quando si svolge? Il Consiglio di Cooperazione può svolgersi in qualsiasi momento, una volta assicurata la disponibilità dei locali e del tempo. In ambito scolastico, solitamente viene svolto ogni settimana con una durata compresa tra i 15 e i 45 minuti ma anche questa scelta è un punto da discutere in Consiglio. Ci sono classi che decidono di farne uno breve ogni settimana e classi nelle quali il CdC viene svolto una volta al mese ma in un'ora. Questa scelta può anche variare a seconda dell'età dei bambini, degli argomenti da discutere o della decisione dell'insegnante. In quest'ultimo caso, però, sarà opportuno che la decisione venga comunque discussa e spiegata in

⁷ Ivi, p.10

⁸ Ibidem.

⁹ Espressione inglese che significa letteralmente «tempo del cerchio». Si tratta di una delle metodologie dell'educazione socio-affettiva. I partecipanti si dispongono in cerchio e un conduttore - che può essere l'insegnante o un consulente esterno - ha il compito di facilitare il dibattito entro un termine temporale prefissato.

Spalletta E, Quaranta C., *Counseling scolastico integrato. Psicologia e clinica dello sviluppo*, Roma, Sovera Editore, 2002.

Consiglio. E' preferibile che all'inizio dell'anno i Consigli siano brevi e frequenti, considerato l'elevato numero di punti da discutere.

1.1.2. Gli strumenti operativi del Consiglio di Cooperazione

Il Consiglio di Cooperazione si struttura attorno a ciò che i membri hanno da dire, l'un con l'altro o a tutto il gruppo. Lo strumento che viene utilizzato per raccogliere tutto ciò di cui si vuole parlare durante il Consiglio è chiamato giornale murale, mentre grazie al dossier del Consiglio di Cooperazione viene lasciata traccia di ciò che succede e si decide al suo interno.

Giornale murale. Il giornale murale è una sorta di bacheca di circa 80X50 cm dedicata esclusivamente alle comunicazioni relative al Consiglio. Può essere una parte della lavagna degli avvisi o un cartellone, l'importante è che sia permanente e accessibile a tutti coloro che la dovranno utilizzare e che quindi potranno spillarci o incollarci sopra i propri bigliettini. Il giornale murale è composto da tre colonne, che corrispondono a tre tipi di comunicazioni: congratulazioni, critiche e argomenti da trattare. Ogni colonna può essere intitolata secondo le preferenze del Consiglio ma in genere si utilizzano le diciture "Congratulazioni", "Critiche" e "Voglio parlare di..".

La prima colonna raccoglie i messaggi positivi che i membri del gruppo-classe vogliono scambiarsi: congratulazioni, complimenti, ringraziamenti. Questo tipo di messaggi è fondamentale per «attivare un percorso di riconoscimento degli elementi che fanno stare meglio la classe a livello relazionale [...] Evidenziando le congratulazioni, la classe viene abilitata a mettere gli occhiali adeguati anche a guardare le cose positive, sapendo dare loro il giusto risalto»¹⁰. Rendere pubblica la soddisfazione per un comportamento positivo serve a sviluppare abitudini di riconoscenza, così come ricevere pubblicamente un segno di gratitudine aiuta a sviluppare stima di sé.

La seconda colonna è dedicata alle critiche, finalizzate a consentire agli alunni di esprimere il loro disagio rispetto alle cose che non vanno, senza la paura di essere giudicati per questo. Questo momento è fondamentale perché permette di scardinare la logica violenta della vendetta così che chi ritiene di aver subito un'offesa, invece di reagire violentemente, aspetta di poter esporre la propria critica durante il Consiglio. All'interno del Consiglio si può parlare di qualsiasi cosa, purché la critica sia formulata

¹⁰ Cosolo Maragon P., *Il Consiglio di cooperazione*, 2007 in Novara D, Regoliosi L., *I bulli non sanno litigare*, Carrocci Faber, Roma, 2007, p.76.

in modo costruttivo e con le dovute distinzioni fra comportamento e persona. Vedremo in seguito come rendere operativa questa indicazione.

La terza colonna è riservata alla proposta degli argomenti che riguardano la vita del gruppo-classe. Gli argomenti possono essere i più svariati, dalla pulizia della classe alla destinazione della gita scolastica, dalle regole che ci si vuol dare come gruppo ai compiti.

Nel Consiglio di Cooperazione si può parlare di tutto, anche del Consiglio stesso - ad esempio della sua durata e cadenza, di come ci si comporta durante, ecc. -, l'importante è che qualsiasi sia il contenuto, esso venga comunicato in forma scritta. Questo per diversi motivi: prima di tutto, scrivendo subito si evita il rischio di dimenticare ciò di cui si vuole parlare. Inoltre, quando si tratta di congratulazioni il fatto di scriverle dimostra interesse all'altro, in quanto si è impiegato del tempo per fare quel gesto. Infine, poiché gli scritti rimangono, si ha il tempo di vederli affissi ogni giorno, fino al CdC successivo, e questo fa molto piacere.

Oltre ad essere scritti i messaggi vanno anche firmati, per ovvie ragioni: se il foglietto è firmato l'animatore del Consiglio, nel nostro caso l'insegnante, può facilmente dare la parola al diretto interessato. Un altro motivo è l'importanza di far capire agli alunni la responsabilità che implica una firma. Quando poi si tratta delle critiche questi motivi sono rafforzati dal diritto che il bambino criticato ha di sapere chi lo critica.

Critiche e congratulazioni possono essere rivolte da ciascun membro ad un altro, o all'intera classe. Quando una critica è rivolta all'intera classe può dare origine ad una regola o rientrare fra gli argomenti da trattare del successivo Consiglio.

L'insegnante fa eccezione, in quanto può essere oggetto di congratulazioni o critiche ma in quanto membro può solo proporre argomenti da discutere. Critiche e congratulazioni da parte sua, infatti, andranno fatte di persona e non pubblicamente.

Il dossier del CdC. Il dossier è una sorta di verbale, nel quale si annota e conserva tutto ciò che succede di rilevante durante il Consiglio. Al suo interno si annotano i punti all'ordine del giorno, ovvero gli argomenti da trattare e cosa emerge da tali argomenti: gli impegni, le decisioni prese e le regole votate. Nel dossier, inoltre, si conservano le congratulazioni e le critiche al fine di potervi fare riferimento all'occorrenza. A scuola è l'insegnante che si occupa del dossier, aiutata da due assistenti¹¹: si tratta di due alunni

¹¹ Jasmin D., *op. cit.* p. 30.

che si prendono l'impegno di raccogliere gli argomenti e stabilire l'ordine del giorno, 5-10 minuti prima dell'inizio del CdC. Il dossier può essere un quaderno o un raccoglitore ad anelli.

1.2. Svolgimento del Consiglio di Cooperazione

In questo paragrafo verrà presentato uno svolgimento ideale del Consiglio di Cooperazione. Si tratta di indicazioni e di non prescrizioni. Il CdC è uno strumento flessibile che si presta a soddisfare le esigenze dei membri che lo compongono e per questo motivo le fasi spiegate di seguito possono essere modificate, sostituite con altre o addirittura eliminate. Quanto al comportamento da tenere durante la riunione, è importante votare già dalle prime sedute le leggi che regolano il comportamento da tenere in Consiglio.

Inizio e fine del Consiglio. Poco prima dell'inizio del Consiglio di Cooperazione, gli assistenti raccolgono i bigliettini delle congratulazioni, delle critiche e degli argomenti da trattare e scrivono l'ordine del giorno alla lavagna e in un foglio del dossier del CdC, che consegneranno all'insegnante, insieme ai bigliettini. A quel punto l'insegnante chiederà a tutti gli alunni di disporsi in cerchio e una volta disposti darà inizio al Consiglio con una frase di apertura, ad esempio "Il Consiglio comincia", che sarà sempre la stessa. Il Consiglio terminerà solo quando l'insegnante dirà la frase di chiusura, ad esempio "Il Consiglio è tolto". Frase di apertura e di chiusura sono frasi chiave¹² che fanno parte del rituale.

Ordine del giorno. L'ordine del giorno comincia sempre con gli stessi tre punti:

1. la ripresa del Consiglio precedente,
2. le congratulazioni,
3. le critiche

e termina con la domanda "Come sta la classe?".

Gli altri punti corrispondono ai vari argomenti esposti nei bigliettini della terza colonna, il cui ordine di importanza verrà scelto dagli assistenti e confermato dal gruppo. Infatti, ancor prima di iniziare a leggere l'ordine del giorno, l'insegnante

¹² *Ibidem.*

chiederà se ci sono punti da affrontare prima di altri. I punti non discussi vengono riportati al consiglio successivo.

La ripresa del Consiglio precedente. Questo punto è indispensabile per verificare che gli impegni presi siano stati rispettati e le regole applicate. Se una decisione non è stata rispettata o non ha avuto gli effetti auspicati va rimessa all'ordine del giorno. La prima volta la ripresa del CdC precedente verrà sostituita dalla presentazione del Consiglio stesso agli studenti, allo scopo di capire insieme se e come potrà facilitare l'organizzazione della vita in classe.

Le congratulazioni. In questa fase l'insegnante legge tutte le congratulazioni senza soffermarsi troppo, ad eccezione di quelle che evidenziano nuovi contenuti che è opportuno approfondire; far leggere le congratulazioni agli autori stessi è sicuramente interessante ma solo se c'è il tempo necessario e i punti sono pochi. Al fine di rafforzare positivamente questa pratica, è utile ringraziare tutti coloro che hanno scritto un messaggio di congratulazione e affermare la speranza che ce ne siano tante anche la volta successiva.

Le critiche. Anche le critiche vanno lette dall'insegnante, che si riserva di non leggerle nel caso in cui non siano costruttive¹³ e/o non contengano la data e la firma dell'autore, anche nel caso in cui si dovesse trattare di una semplice dimenticanza. In tal caso, il foglietto verrà restituito all'autore, invitandolo a riproporlo firmato la volta successiva e spiegando ogni volta l'importanza di firmare e il diritto della persona criticata di sapere chi lo ha fatto.

Una volta letta la critica, va data la parola prima all'autore e poi alla persona criticata. Anche gli altri possono aggiungere fatti o fare commenti. Se necessario si cerca una soluzione tutti insieme e in questo caso risulta molto utile coinvolgere tutti con la domanda "Come si può aiutare..?". Nei casi in cui le critiche non bastino (ad esempio nei casi di violenza fisica) si può utilizzare il "diritto al risarcimento", che vedremo nei prossimo paragrafi.

Altri punti all'ordine del giorno. Gli altri punti sono costituiti dagli argomenti da trattare, raccolti nella terza colonna. E' importante che ciascuno scriva il proprio nome

¹³ Per la definizione di critica costruttiva, secondo la metodologia utilizzata da Jasmin si rimanda al paragrafo 1.3.

tra parentesi accanto al punto che ha proposto. In questo modo, sarà più facile dargli la parola.

Nel caso in cui venga esposto un problema senza proporre una soluzione, l'insegnante chiederà agli altri se hanno opinioni a riguardo e delle proposte da discutere insieme. Come accennato all'inizio di questo capitolo, all'interno del Consiglio di Cooperazione le decisioni vengono prese attraverso il metodo del consenso¹⁴. Alle volte il consenso è più che evidente e non è necessario votare. Altre, per la poca importanza dell'argomento o per il poco tempo a disposizione, è utile votare a maggioranza semplice. Nella maggior parte dei casi, invece, è molto importante cercare il consenso.

Se alcuni studenti manifestano il loro disaccordo, il voto può servire a valutare le opinioni o fare un sondaggio. E' molto utile incoraggiare ogni persona a manifestare il proprio disaccordo anche se è l'unica a pensarla in quel modo, riconoscendone il coraggio e congratulandosene.

Se il consiglio termina senza una soluzione è bene chiedere di far maturare le idee per riparlare successivamente, cominciando il Consiglio successivo proprio da quel punto lasciato in sospeso. Se la decisione riguarda un regolamento di classe si potrebbe chiedere a coloro che sono in disaccordo di convivere con questa decisione per una o due settimane, di osservare quello che non va per poi tornare la prossima volta con nuovi argomenti per convincere il consiglio. Ovviamente, questa richiesta va fatta anche a coloro che sono d'accordo¹⁵.

Se qualcuno si oppone in modo ostinato, una soluzione può venir fuori dal rimandare la decisione e parlare a tu per tu con quella persona per capire le sue ragioni.

Come sta la classe? Questa domanda è l'ultimo punto all'ordine del giorno, nel quale si può mettere per iscritto cosa va bene e bisogna mantenere e cosa bisogna migliorare. E' bene riservare gli ultimi cinque minuti a questo punto¹⁶, anche nel caso in cui non si abbia avuto il tempo per concludere tutti gli altri punti, in quanto necessario per fare il bilancio del periodo del periodo passato dall'ultimo Consiglio. Inoltre, fare ciò è molto utile soprattutto all'inizio dell'anno, quando gli studenti non sono ancora abituati ad utilizzare la sezione sugli argomenti da discutere.

¹⁴ Il metodo del consenso è un processo decisionale di gruppo, che l'obiettivo di pervenire a una decisione consensuale, che non sia solo espressione della maggioranza ma che integri anche le obiezioni della minoranza.

¹⁵ Jasmin D., *op.cit.* p. 35.

¹⁶ *Ivi*, p.37.

1.3. Come si costruiscono le critiche

All'interno del Consiglio di Cooperazione impostato da Jasmin, le critiche vengono costruite come messaggi chiari.

Si tratta di una tipologia di messaggi che prende spunto dal metodo integrato della comunicazione efficace di Thomas Gordon¹⁷. Secondo Gordon, affinché un messaggio sia efficace deve rispettare quattro criteri: 1) avere un'alta probabilità di produrre un cambiamento vantaggioso; 2) non sminuire l'autostima del destinatario; 3) non compromettere la relazione; 4) non prospettare una soluzione.

Un altro elemento caratteristico di questi messaggi è che non attaccano la persona, le sue motivazioni o il suo carattere, operando l'opportuna distinzione fra persona e comportamento e quindi fra persona e problema.

La descrizione del comportamento, inoltre, non deve essere accusatoria. A tale scopo è utile evitare di utilizzare avverbi assoluti, come “sempre” e “mai”, e astenersi dall'utilizzo di un linguaggio carico emozionalmente. L'obiettivo del messaggio, infatti, non è punire ma indurre un cambiamento nel comportamento.

Non si tratta di un lavoro semplice, ma grazie ad alcuni accorgimenti è possibile allenarsi a formulare dei messaggi efficaci. Innanzitutto, Gordon suggerisce di «sostituire il linguaggio in seconda persona, composto da messaggi che tipicamente ritraggono l'interlocutore, con un linguaggio in prima persona composto da messaggi che riguardano sé»¹⁸, utilizzando il pronome “io”. Un altro suggerimento è quello di scomporre il messaggio in due o tre parti, chiarendo esattamente *cosa* l'interlocutore ha fatto, o detto, per procurarci un problema, *come ciò ha influito negativamente* e il *sentimento provato* rispetto agli effetti provocati da tale comportamento.

Il risultato di tutti questi accorgimenti è quello che Gordon chiama “messaggio-io”, composto da:

1. una descrizione dettagliata e non accusatoria del comportamento;
2. la spiegazione degli effetti tangibili di tale comportamento;
3. i sentimenti generati dagli effetti di quel comportamento.

¹⁷ Gordon T., *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle.*, Molfetta (BA), Edizioni La Meridiana, 2005, pp. 46-50.

¹⁸ *Ivi*, p. 48

Riprendendo le intuizioni di Gordon, Jasmin propone una formula ridotta dei messaggi-io che comprende anche la richiesta di feedback da parte del mittente, spiegandola così nel suo manuale:

«Per fare un messaggio chiaro bisogna:

- descrivere quello che l'altro fa:

“Quando mi sorpassi se siamo in fila..”

“Quando ti metti a ridere perché balbetto..”

- esprimere con parole l'emozione che si sente:

“Mi fa arrabbiare”

“Mi fa star male..”

- verificare se l'altro ha capito bene il messaggio:

“hai capito? Mi sono espressa chiaramente?”¹⁹.

1.4. Il diritto al risarcimento

Il diritto al risarcimento è stato introdotto quasi contemporaneamente ai messaggi chiari, anzi, secondo il racconto²⁰ che Jasmin fa della nascita di questo strumento, è stata proprio l'introduzione dei messaggi chiari a presentare la necessità di un mezzo più efficace nei contesti di violenza verbale o fisica. L'obiezione presentata da parte dei suoi alunni nei confronti di questa metodologia di comunicazione, infatti, riguardava proprio l'inadeguatezza dei messaggi chiari nel rimediare al dolore fisico o psicologico inflitto da certi tipi di violenze.

Il diritto di risarcimento nasce proprio per ovviare a questo problema. Esso consiste nel trovare insieme “qualcosa da fare” per l'altro allo scopo di rimediare al male fisico (e non) che gli è stato inflitto. Si tratta di proporre un'azione compensatrice positiva per aiutare e consolare la vittima di un sopruso e non come punizione da imporre a colui che l'ha commesso. Esso risulta uno strumento efficace per canalizzare la collera e la frustrazione e serve nello stesso tempo a non alimentare il conflitto. L'utilità del diritto di risarcimento non sta tanto nel risarcimento in sé ma nel fatto che chi subisce una violenza non resta a lungo una vittima, riprende subito la sua dignità avendo un potere morale sull'aggressore, potere che gli viene concesso dal Consiglio di Cooperazione che

¹⁹ Jasmin D., *op. cit.* p. 52

²⁰ *Ivi*, p. 56

rappresenta la legittimità nel contesto scolastico. Questa utilità è dimostrata dal fatto che spesso chi ne ha il diritto si accontenta di chiedere il risarcimento senza però esigere che sia eseguito²¹.

²¹ *Ivi*, p. 58

Capitolo 2: LA FORMAZIONE ATTIVA

Tirando le fila di quanto esposto finora, possiamo affermare che

il consiglio di cooperazione è uno strumento che serve a sviluppare delle capacità sociali di cooperazione, a collaborare con i compagni e le compagne di classe, a gestire la propria storia di classe in modo autonomo ma anche condiviso con il mondo adulto, a riconoscere e cercare di gestire i conflitti tra pari, a denunciare mancanze o bisogni, a inventare piste di risoluzione per piccoli e grandi problemi [...]. Con il consiglio di cooperazione si possono sperimentare le due dimensioni dello stare insieme in classe. La dimensione verticale: l'insegnante struttura i campi di apprendimento – e contemporaneamente la dimensione orizzontale: l'insegnante facilita la discussione sulle tematiche.²²

Secondo la mia esperienza, però, tutto ciò è reso possibile solo instaurando il Consiglio di Cooperazione in un contesto didattico basato sull'utilizzo di una comunicazione efficace, sulla centralità del discente e sulla partecipazione di tutti.

La Formazione Attiva è l'approccio metodologico che risponde pienamente a questa richiesta.

²² Cosolo Maragon P., *Il Consiglio di cooperazione*, 2007 in Novara D, Regoliosi L, *I bulli non sanno litigare*, Carrocci Faber, Roma, 2007, p.75

2.1. Che cos'è la Formazione Attiva?

La Formazione Attiva non ha una definizione standard e cercare di descriverla non è un compito semplice: è molto più facile “agirla” che spiegarla.

La soluzione sta nel trovare delle spiegazioni che siano più esaustive di altre.

Ad esempio, secondo Silberman e Auerbach

la formazione attiva avviene quando i partecipanti fanno la maggior parte del lavoro. Se impacchettate ordinatamente le informazioni o dimostrate delle competenze in modo elegante, voi, non i partecipanti, state facendo il “lavoro” per loro. Nessuno sta suggerendo che una spiegazione ben progettata sia inutile. La chiave per una formazione efficace, tuttavia, sta nel come le attività formative vengono progettate in modo che i partecipanti possano *acquisire* conoscenze e abilità, piuttosto che semplicemente *riceverle*. Sì, c'è molto di più che “mostrare e raccontare” nella formazione. L'apprendimento non è una conseguenza automatica del depositare informazioni nella testa di un'altra persona. Richiede il coinvolgimento mentale e lo sperimentare proprio dello studente. Lezioni e dimostrazioni, da soli, non potranno mai portare ad un vero e proprio apprendimento duraturo. Solo la formazione attiva ci riuscirà. Per consentire alle persone di imparare bene qualcosa, essi devono ascoltarla, vederla, esaminarla, discuterne con i loro coetanei, e sperimentarla. Potrebbero anche insegnarla a qualcun altro, al fine di consolidare la loro comprensione delle informazioni o le loro abilità. Un approccio attivo alla formazione richiede una varietà di strategie che promuovano tutti e sei i processi dell'udire, vedere, esaminare, discutere, sperimentare e insegnare²³.

Alla complessità nel descrivere questo approccio didattico si somma anche la varietà dei suoi usi. Non si tratta, infatti, solo di un modo di fare formazione e di insegnare: tecniche di Formazione Attiva si usano anche per l'animazione di un gruppo, nei processi di facilitazione e di mediazione, persino nella terapia psicologica.

Per comodità ci soffermeremo solo sugli aspetti legati alla formazione e all'educazione, i quali sono i più pertinenti all'argomento di questo elaborato.

Gli elementi chiave che possono guidare il lettore nella comprensione della Formazione Attiva sono la metodologia, le tecniche e gli strumenti.

²³ Silberman M., Auerbach C., *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*, San Francisco, Pfeiffer, 2006, p. 1 (traduzione mia).

2.1.1. La metodologia

Le componenti distintive della metodologia attiva sono:

➤ **la fiducia nel discente e la sua centralità nel processo educativo.**

L'educazione ha la funzione di attivare le risorse e la capacità del discente, il quale non è più soggetto passivo, semplice beneficiario dell'insegnamento, ma protagonista dell'apprendimento²⁴. L'educatore si confronta orizzontalmente con l'educando, dialoga con lui e ha fiducia nella sue potenzialità. La logica "depositaria"²⁵ dell'educazione viene così superata da quella "partecipativa-maieutica" in cui educatore ed educando imparano l'uno dall'altro, attraverso un mutuo processo di interazione delle conoscenze e delle esperienze.

«Da questa interazione, non dalla somma dei saperi, può nascere un processo dialogico capace di costruire nuova conoscenza»²⁶;

➤ **l'educatore come facilitatore dei processi comunicativi e di apprendimento.**

Lo scopo dell'educatore non è più quello di trasmettere saperi (o almeno non solo) ma quello di facilitare il discente nell'elaborazione delle sue conoscenze ed esperienze, predisponendo un *setting* adatto e confortevole e fornendo strumenti pratici per agevolare il processo apprendimento. L'educatore deve rispettare i saperi e l'autonomia degli educandi e deve saper facilitare il dialogo attraverso una comunicazione ecologica e nonviolenta (vedi 2.1.3);

➤ **l'importanza della motivazione.**

I contenuti provengono dall'esperienza di ciascuno e sono finalizzati al loro utilizzo nella vita quotidiana. In questo modo si favorisce la motivazione interna - il desiderio di apprendere - che è molto più forte delle pressioni esterne - voti, esami, giudizio degli altri, ecc.;

²⁴Vitaioli G., "Laboratorio o lezione? Appunti di metodo", pp. 81-86, in Panerai A., Martina N., Vitaioli G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, Parma, Edizioni Junior, 2012

²⁵«Con il termine 'depositaria' Freire vuole proprio richiamare il deposito bancario (conceição bancária, nella lingua originale), dove ovviamente lo studente ha la funzione di 'banca' che deve ricevere passivamente un 'deposito' di contenuti da parte dell'educatore. Gli studenti sono così trasformati "[...] in vasi, in 'recipienti' che l'educatore deve 'riempire'. L'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di 'riempire' i recipienti con i suoi 'depositi'. Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente 'riempire'."», Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971, p. 69 cit. in Valdambrini A., "L'educazione è un atto di amore. Paulo Freire e la maieutica" in «Conflitti», n. 4 – 2008, p. 29.

²⁶Panerai A., "L'importanza del metodo partecipativo-maieutico", p. 77, in Panerai A., Martina N., Vitaioli G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, Parma, Edizioni Junior, 2012.

➤ **la creatività e la libertà (anche di sbagliare o imitare).**

A differenza dell'educazione "tradizionale", che pone l'accento sul risultato, la Formazione Attiva dà maggiore risalto al processo, stimolando la creatività e rifiutando la prevedibilità di ciò che può emergere dal discente o dal gruppo.

Il presupposto dell'atto creativo è la partecipazione dei discenti, i quali possono esprimersi liberamente, fuori dalla logica giudicante "giusto/sbagliato"²⁷. L'errore non è più un inconveniente ma «una strategia alternativa, un percorso soggettivo che ciascun individuo crea in funzione della sua intelligenza e delle sue capacità cognitive interne, delle sue predisposizioni - anche emotive - con riferimento ad un determinato risultato possibile»²⁸.

Altri due fattori - come l'errore - che consentono una crescita nell'apprendimento - come l'errore - sono la scoperta e l'imitazione. La prima è strettamente legata alla natura creativa dell'educazione - non centrata sulla conferma delle conoscenze pregresse ma sulla ricerca di nuovi saperi. L'imitazione, invece, fa riferimento all'importanza della componente sociale dell'apprendimento, ovvero la capacità di imparare dai propri coetanei;

➤ **la centralità della domanda.**

Lo strumento fondamentale dell'educatore-facilitatore è la domanda "legittima", posta per sapere e non per controllare il *sapere*²⁹.

Le domande "illegittime", invece, sono quelle di cui già si conosce la risposta e che sono formulate al solo scopo di dare un giudizio - positivo o negativo - sull'apprendimento di un determinato contenuto educativo;

➤ **l'importanza del gruppo e di un clima cooperativo.**

Il gruppo non è solo un mezzo per apprendere - grazie all'imitazione - ma è il contesto stesso dell'apprendimento, permettendo al discente di mettere in pratica le competenze comunicative e cooperative acquisite.

Un clima cooperativo, di fiducia e teso alla costruzione del gruppo, inoltre, non solo migliora l'apprendimento ma facilita anche la condivisione delle emozioni e delle esperienze³⁰;

²⁷ Valdambrini A., "L'educazione è un atto di amore. Paulo Freire e la maieutica", *cit.* p. 31.

²⁸ Novara D., "Sbagliare, scoprire, imitare" in «Conflitti», n. 4 - 2009, p. 11.

²⁹ Novara D., *L'ascolto si impara*, Torino, EGA, 1997 p. 81.

³⁰ Vitaoli G., "Laboratorio o lezione? Appunti di metodo", *cit.* p. 81

➤ **la capacità e la volontà dell'educatore di lavorare su se stesso.**

La disponibilità dell'educatore a mettersi in gioco e a lavorare su se stesso è l'elemento senza il quale nessuna delle altre condizioni potrebbe realizzarsi.

Se il formatore non ha sperimentato su di sé il potere maieutico e creativo della metodologia attiva è difficile che creda nella sua efficacia e i partecipanti alla formazione non tarderanno ad accorgersene, finendo col considerare tutto il processo come un artificio³¹.

Ogni educatore deve affrontare il proprio percorso di crescita sui temi della formazione attiva, che è diverso per ognuno, soprattutto a seconda della propria programmazione educativa e della propria resistenza al cambiamento.

2.1.2. *Le tecniche*

Mentre la metodologia esprime la logica che sta alla base della Formazione Attiva, le tecniche rappresentano le modalità attraverso le quali si mette in pratica.

Il repertorio di tecniche educative è piuttosto ampio ed eterogeneo. Per comodità, le riassumeremo in quattro categorie:

- presentazioni teoriche;
- organizzazione in piccoli gruppi;
- giochi e attività;
- *debriefing*.

Quando si sente parlare di tecniche attive viene immediato pensare che gli input teorici non rientrino nel *range* di attività da proporre.

In realtà, invece, la presentazione teorica non solo non inficia il lavoro dialogico e il confronto ma spesso risveglia conoscenze pregresse, stimola nuove riflessioni e consente di riordinare idee confuse³². Ogni spunto concettuale, però, va discusso in modo interattivo, permettendo ai partecipanti di essere critici e di fare domande.

Per favorire il confronto e il massimo della partecipazione occorre organizzare piccoli gruppi: durante la discussione all'interno del gruppo-classe si rischia di far parlare meno, e meno persone. Inoltre, la posizione che assume il gruppo rischia di coincidere con quella dominante e di inibire l'individuo che la pensa diversamente.

³¹Panerai A., "Il formatore alla nonviolenza come facilitatore esperto della comunicazione", p. 87 in Panerai A., Martina N., Vitaioli G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, Parma, Edizioni Junior, 2012.

³²Panerai A., "L'importanza del metodo partecipativo-maieutico", *cit.* p. 78.

Per quanto riguarda giochi e attività, essi sono numerosi e hanno vari scopi, come favorire la fiducia reciproca, la condivisione delle emozioni o la discussione su argomenti o problemi, come il [Brainstorming](#) o il [Problem solving](#) per esempio. Altri, come il [Forum Theatre](#), o il [Role Playing](#) richiedono il coinvolgimento diretto dei partecipanti, invitati a sperimentare attivamente alcune situazioni - sia con il corpo che con le proprie emozioni - per modificare il loro modo di rapportarsi ad una specifica situazione o ad un problema.

È necessaria, però, una precisazione: l'apprendimento non avviene nella fase di attivazione ma durante il *debriefing*³³ - un processo di analisi dell'accaduto - e, successivamente, con la restituzione teorica. Durante il *debriefing*, i partecipanti sono gli attori principali e il formatore assume al ruolo di interprete dell'esperienza; deve far emergere, in successione, la parte emotiva e la parte cognitiva del gioco di cui i partecipanti hanno fatto precedentemente esperienza.

Durante la restituzione teorica, al contrario, è il formatore ad essere l'attore principale, il quale spiega ciò che è successo e ricava, da esperienze particolari, principi di carattere generale.

2.1.3. Gli strumenti

Nella cassetta degli attrezzi di un educatore/formatore non devono mancare alcuni strumenti fondamentali per rendere una formazione "attiva":

- **un *setting* confortevole**

Predisporre un *setting* confortevole favorisce il processo di apprendimento, in quanto il discente si sente a proprio agio e può esprimersi e sperimentare liberamente.

Nell'organizzazione di un *setting* confortevole hanno importanza anche elementi come «l'illuminazione (il più possibile naturale, comunque non accecante né troppo fioca); l'aerazione (il ricambio di ossigeno è fondamentale, può essere opportuno aprire una finestra), la collocazione delle seggiole»³⁴

Per favorire la partecipazione e lo scambio è preferibile una disposizione in cui tutti si possono guardare, come ad esempio in cerchio, che comunica anche equivalenza;

³³ Lederman L. C., 1997, "Il debriefing. Verso una valutazione sistematica di teoria e pratica" in P. Marcato, C. Del Guasta e M. Bernacchia, *Gioco e dopogioco*, Bari, Edizioni La Meridiana, p.215.

³⁴ Rosenberg M. B., (1998) *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*, Reggio Emilia, Edizioni Esserci, 2002 pp. 20-21

- **l'ascolto empatico**

L'ascolto empatico è un ascolto rispettoso di quello che gli altri provano, è un ascolto che accoglie l'altro, libero da giudizi. Ciò che ci permette di ascoltare in maniera attiva ed empatica, di sintonizzarci sugli stati d'animo altrui, è l'alfabetizzazione emotiva, ovvero la capacità di riconoscere le emozioni proprie e degli altri.

- **una comunicazione nonviolenta**

Anche la comunicazione nonviolenta (CNV) si basa sulle emozioni. Rosenberg la definisce come «uno specifico approccio alla comunicazione - alla parole e all'ascolto - che ci porta a dare dal cuore, connettendoci con noi stessi e con gli altri in un modo che permette alla nostra naturale empatia di sbocciare»³⁵.

La CNV ci aiuta a ripensare al nostro modo di esprimerci e di ascoltare gli altri, per uscire dagli automatismi e dare risposte coscienti basate sulla nostra consapevolezza di ciò che percepiamo, sentiamo e vogliamo.

Le componenti della CNV sono quattro.

Il primo passo è l'osservazione di ciò che accade realmente in una situazione data, facendo riferimento al comportamento che ha provocato una determinata emozione o reazione, senza introdurre giudizi, etichette, valutazioni, diagnosi o interpretazioni. L'osservazione fa riferimento alle azioni concrete. Si basa pertanto su osservazioni specifiche che hanno come parametri di riferimento il tempo (*quando*), il contesto (*dove*) e le azioni specifiche (*cosa e quante volte*).

La seconda componente della CNV è l'individuazione e l'esplicitazione dei sentimenti, facendo attenzione non solo ad ascoltarli ma a distinguerli dai pensieri, a distinguere ciò che sentiamo da ciò che pensiamo di essere o da come pensiamo che gli altri si comportino verso di noi. E nello stesso tempo prendersi la responsabilità dei propri sentimenti usando un linguaggio-Io (*io mi sento*) e avendo la consapevolezza del fatto che quello che gli altri dicono o fanno può essere uno stimolo, ma non la causa dei nostri sentimenti.

La terza componente della CNV è la comprensione dei bisogni e delle esigenze che sono alla radice dei nostri sentimenti e la loro esplicitazione (*perché io ho bisogno/desidero/voglio*).

³⁵Panerai A., "Il formatore alla nonviolenza come facilitatore esperto della comunicazione", in Panerai A., Martina N., Vitaioli G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, cit. 87

La quarta componente è la richiesta (Io vorrei), articolare con chiarezza cosa vogliamo dall'altro, facendo bene attenzione a non pretenderlo.

- **una comunicazione ecologica**

«Con il termine comunicazione ecologica viene indicata l'applicazione dei principi ecologici alle relazioni umane: coltivare le risorse di ogni persona, rispettare la diversità e nello stesso tempo mantenere la coesione globale in modo che le persone possono agire insieme per un obiettivo comune»³⁶. I principi su cui si fonda sono i seguenti:

- * non monopolizzare la discussione ma offrire le proprie idee in modo succinto e chiaro per favorire la partecipazione di tutti;
- * evitare il dogmatismo, cercando di non imporre le proprie “verità assolute”;
- * gestire la negatività, ovvero utilizzando le critiche negative come spunto per capire dove migliorare il dialogo e la relazione.
- * utilizzare il “potenziale positivo”³⁷ di una situazione negativa, ovvero trasformare le frasi negative in positive (ad es. “non sai niente” in “potresti imparare di più”).
- * evitare di dare giudizi ed essere consapevoli che la realtà è molto più complessa della semplice logica giusto/sbagliato.

2.2. *La Formazione Attiva nel contesto scolastico*

La Formazione Attiva può essere utilizzata anche per migliorare la qualità dell'apprendimento scolastico formale. L'apprendimento diventa più rilevante e coinvolgente se gli eventi della vita quotidiana vengono incorporati nei contenuti educativi.

I bambini - e in generale i discenti - imparano meglio sperimentando le conoscenze che apprendono, scoprendo, imitando, facendo domande.

Le tecniche di insegnamento tradizionali *trasmettono* conoscenze ai bambini invitandoli a fidarsi di ciò che viene detto loro e ad assimilarlo. Sulla base di questi saperi, quindi, i bambini devono sviluppare una comprensione del mondo, e agire di conseguenza.

³⁶Liss J., (1992) *La comunicazione ecologica. manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale*, Bari, Edizioni La Meridiana, 2005, p. 11.

³⁷Ivi, p. 26.

L'apprendimento attivo inverte questo processo: i bambini iniziano interagendo con ciò che gli è familiare, costruiscono la loro comprensione sulla base di quello che scoprono, e formano le proprie convinzioni, sulla base delle quali agiscono.

2.2.1. Formazione Attiva e stili di apprendimento

Il cervello umano non si limita a ricevere informazioni e a registrarle, ma le elabora anche. Imparare non significa memorizzare, anche perché la maggior parte di quello che noi impariamo a memoria viene dimenticato nel giro di poche ore o giorni. Inoltre, tutte le informazioni già memorizzate influenzano come e cosa si capisce e si apprende.

La possibilità di discutere, di porre domande sulle informazioni ricevute e di agire in base alle conoscenze appena acquisite permettono un collegamento migliore con le informazioni già memorizzate e, di conseguenza, un'acquisizione più veloce e più qualitativa. L'apprendimento inizia con una domanda³⁸ che permetta alle nuove informazioni di "adattarsi" ai saperi già presenti negli schemi mentali di una persona.

Secondo Jean Piaget questa capacità di adattamento si sviluppa attraverso due diversi processi: l'assimilazione, che permette ai nuovi input di essere assorbiti e poi elaborati in modo da adattarsi alle strutture mentali già esistenti, e l'accomodamento, che comporta, a seguito delle nuove esperienze, la trasformazione degli schemi mentali stessi per fare propria la nuova informazione³⁹. Il primo punta ad un ampliamento dei saperi per deduzione, ovvero partendo da osservazioni e riflessioni si arriva ad una spiegazione teorica indipendente da possibili applicazioni concrete, mentre il secondo, invece, mira alla destrutturazione dei saperi per induzione: la sperimentazione attiva è il punto di partenza, a cui ne segue la lettura e infine l'esperienza concreta.

Oltre all'assimilazione e all'accomodamento, David Kolb⁴⁰, individua altri due stili di apprendimento: lo stile convergente, che partendo da una generalizzazione teorica arriva direttamente alla sua sperimentazione pratica e quello divergente che arriva ad una conclusione sulla base di esperienze concrete.

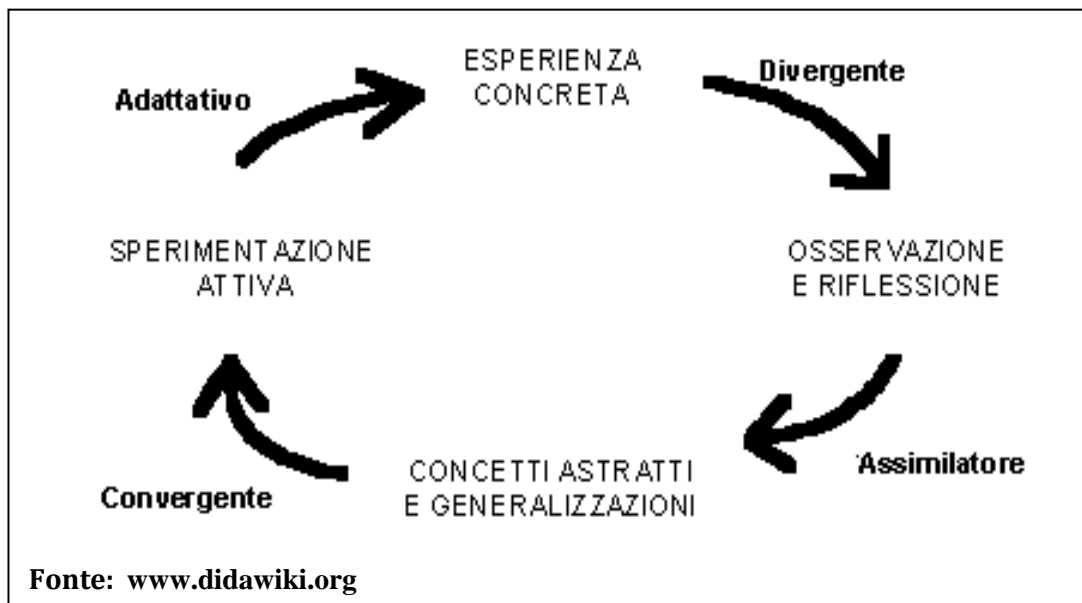
Secondo la sua teoria dell'apprendimento esperienziale i momenti principali sono quattro e ciascun discente ne predilige uno o più a seconda del proprio stile di apprendimento. Un primo momento dedicato all'esperienza concreta viene seguito da

³⁸Silberman M., Auerbach C., *cit.* p. 4-5

³⁹Gattico E, *Jean Piaget*, Milano, Bruno Mondadori, 2001, pp. 36-45.

⁴⁰Modelli di stili di apprendimento. <<http://www.didawiki.org>>

un'osservazione riflessiva, quindi dalla concettualizzazione astratta e infine dalla sperimentazione attiva, che eventualmente può portare nuovamente alla prima fase.



Un contenuto didattico - per quanto appropriato - non è sufficiente se colui che lo apprende non è in grado di agire sulla base della sua nuova conoscenza, ovvero di sperimentare ciò che ha appreso e di trasformarlo in esperienza.

Allo stesso tempo, però, per raggiungere tale obiettivo bisogna tenere presente che ognuno ha il suo modo di imparare - il proprio stile di apprendimento - che dipende anche da quale canale sensoriale la persona predilige.

Alcuni imparano meglio guardando e memorizzando la parte visiva di ogni avvenimento. Ad esempio, quando devono fare propria una certa competenza, prima di cimentarsi, hanno bisogno di osservare qualcuno che gli mostri come fare. Essi, di solito, preferiscono guardare video o slide e scrivere quello che l'insegnante o il formatore dice loro. Al contrario, coloro che si affidano sulla capacità di ascolto e di memorizzazione di ciò che viene detto, generalmente non prendono appunti e preferiscono seminari, dibattiti e sessioni di domande-e-risposte. Infine, i cosiddetti "cinestetici" imparano attraverso i restanti tre sensi - tatto, gusto e olfatto - e da un coinvolgimento diretto in attività esperienziali come il teatro, giochi di ruolo e di gruppo⁴¹.

⁴¹Silberman M., Auerbach C., *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples*,

Naturalmente, la maggior parte delle persone non utilizzano esclusivamente un canale sensoriale, però, al fine di raggiungere gli obiettivi educativi è importante soddisfare le esigenze di tutti.

Pertanto, qualsiasi metodo di insegnamento dovrebbe essere centrato sul discente, multi-sensoriale e dovrebbe incoraggiare la partecipazione di ognuno nel processo di apprendimento.

La Formazione Attiva è l'approccio metodologico che risponde pienamente a questa richiesta.

*Capitolo 3:***PROGETTARE IL PERCORSO FORMATIVO**

Qualsiasi percorso formativo necessita di un'analisi del contesto nel quale si va ad operare, soprattutto se esso è previsto all'interno dell'ambito scolastico. Un percorso per essere efficace necessita, infatti, della conoscenza delle particolarità della classe «in modo da adattare ad essa l'intervento. Per poter progettare una strategia su misura vanno presi in considerazione la situazione del gruppo-classe nel suo complesso e quella dei singoli componenti, tenendo conto, in particolare, della presenza o meno di bambini svantaggiati e/o disabili»⁴².

Prima dell'avvio delle attività in classe, sarebbe ottimale prevedere una fase di formazione per i docenti, nella quale gli insegnanti, oltre ad una preparazione sull'argomento, sperimentino in prima persona le attività che poi saranno eseguite in classe.

La fase successiva all'analisi è quella della progettazione del percorso formativo: partendo dall'obiettivo generale - l'argomento che si vuole trattare - si strutturano tutti gli obiettivi specifici, oggetto dei vari laboratori.

Contemporaneamente alla progettazione può essere utile approntare strumenti di verifica e/o valutazione per monitorare l'andamento del progetto.

⁴² Olla I., *Bullismo, mediazione ed apprendimento cooperativo*, Great Britain, Lulu Editor, 2008, p. 139 in Di Luca E., *Bullismo: cos'è e come affrontarlo. Riflessioni su un'esperienza formativa nelle scuole pisane*, tesi di laurea triennale in Scienze per la Pace - Università di Pisa, A.A. 2011/2012, p. 28

3.1.L'analisi della classe

La definizione del profilo della classe è la prima fase della realizzazione di un progetto formativo, la cui efficacia dipende dalla capacità del formatore di costruire il percorso sulla base delle esigenze e particolarità del gruppo e dei suoi individui. Ciò si ottiene attraverso un lavoro di indagine, suddiviso in due momenti.

In un primo momento l'analisi viene condotta in maniera "indiretta", ovvero attraverso colloqui con i docenti e con i genitori. Queste riunioni sono utili soprattutto per capire se ci sono difficoltà scolastiche, come demotivazione allo studio, non riconoscimento delle regole della scuola, ecc. che possono essere di ostacolo all'apprendimento dei nuovi contenuti o al buon andamento del percorso.

In un secondo momento, che spesso coincide con l'inizio del percorso educativo, vengono utilizzati strumenti "diretti", nel senso che sono indirizzati esplicitamente agli alunni.

I modi per analizzare il contesto-classe sono diversi. Due sono quelli presi in considerazione in questo testo:

- la somministrazione di questionari;
- le attività e i giochi svolti in classe.

3.1.1. I questionari

A seconda del tempo a disposizione, dei fondi e dell'argomento oggetto del progetto formativo, i questionari possono essere elaborati al momento della progettazione del percorso - sulla base delle informazioni necessarie a capire il contesto in cui va realizzato - oppure possono essere questionari già testati in altri progetti o da altri formatori.

In entrambi i casi, per garantire l'attendibilità dei risultati è bene che i questionari siano anonimi: ciò scongiura il rischio che gli studenti li percepiscano come strumenti di verifica delle loro conoscenze o come un modo per giudicare la loro personalità. Per questa stessa ragione, l'ideale sarebbe anche far somministrare i questionari da una persona diversa dal consueto insegnante.

Ovviamente, questo tipo di indagine serve a dare un'idea di massima e nella maggior parte dei casi i risultati - ben lontani dall'essere espressione di una scienza esatta - necessitano di una interpretazione.

Infine, va tenuto conto del fatto che i questionari vanno bene per la maggior parte degli studenti ma possono essere discriminanti nei confronti di coloro che hanno difficoltà di lettura.

3.1.2. Attività con gli alunni

Gli incontri iniziali del percorso devono essere dedicati ad instaurare un rapporto di fiducia con gli studenti, condizione fondamentale per poter lavorare proficuamente con la classe. Per fare ciò occorrono almeno due incontri⁴³.

Tali incontri sono funzionali ad approfondire la conoscenza della classe, con attività che mirano ad individuare le dinamiche del gruppo e i possibili ruoli al suo interno: leader negativo, capro espiatorio, ecc. Il gruppo è un sistema, al cui interno «non ci sono solo persone, ma anche la rete complessa delle loro relazioni affettive, la ricchezza dei loro percorsi, il panorama dei loro molteplici punti di vista, la profondità di un pensiero vagliato da molte menti»⁴⁴. Senza una minima comprensione della rete delle relazioni, delle sue norme interne e della sua capacità di autoregolarsi è difficile capire come orientare gli interventi.

Le attività finalizzate a raccogliere informazioni sulla classe possono essere di vario tipo: individuali o di gruppo, di conoscenza, di fiducia, ecc. Ciò che conta maggiormente, però, è la capacità del formatore di interpretare ciò che emerge dall'attività stessa.

3.2. La formazione dei docenti

Gli interventi formativi non sono sufficienti di per sé a provocare cambiamenti a lungo termine. Essi vanno piuttosto intesi come stimoli per la classe e per i docenti. Un percorso formativo funziona se l'insegnante decide di continuare il percorso anche una volta terminati gli incontri.

Per raggiungere questo obiettivo, l'ideale sarebbe quello di prevedere una formazione specifica per i docenti, oltre al loro stesso coinvolgimento durante i laboratori con le classi.

⁴³ Sulla base delle mie esperienze, sono arrivata alla conclusione che per creare un rapporto di fiducia con i partecipanti di una formazione, siano necessari almeno un minimo di due incontri. Di conseguenza, l'ideale sarebbe che il percorso formativo preveda un numero di incontri maggiore di due.

⁴⁴ Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Edizioni Erickson, 2000, p. 17

I contenuti predisposti per la formazione dei docenti sono gli stessi del percorso formativo per la classe. Anche la metodologia con cui vengono esposti è la stessa, ovvero quella attiva.

Le differenze rispetto al lavoro con gli studenti sono sostanzialmente due:

- la prima differenza riguarda le tecniche e gli strumenti che vengono utilizzati per presentare i contenuti: essi, infatti, si distingueranno da quelle utilizzati con gli studenti perché adatti all'età e alle esigenze dei docenti, così come avviene per qualsiasi altro intervento formativo modellato sui destinatari;
- la seconda, invece, ha a che fare con il ruolo del docente: gli insegnanti non sono solo destinatari della formazione ma, a loro volta, saranno anche formatori. Di conseguenza, è indispensabile introdurre loro una sorta di "meta-formazione", ovvero una spiegazione della metodologia di cui avvalersi e della *ratio* che sta alla base di ogni attività.

3.3. *La formazione in classe*

Qualsiasi sia l'obiettivo del percorso, ovvero l'argomento che si vuol portare in classe - gestione dei conflitti, prevenzione del bullismo, ecc. -, ogni processo formativo mira a tre risultati⁴⁵:

- il sapere, che riguarda le conoscenze, ovvero l'insieme dei contenuti, delle nozioni e delle informazioni che grazie al percorso formativo verranno approfondite;
- il sapere fare, ovvero la capacità di mettere in pratica il sapere già acquisito e le abilità operative necessarie ad eseguire determinati compiti.
- il sapere essere, che riguarda gli atteggiamenti e la capacità di lavorare su se stessi, sulle caratteristiche psicologiche, caratteriali e socio-culturali, in modo tale da sviluppare autoconsapevolezza e capacità relazionali.

Si tratta obiettivi che mal si prestano alla logica, che Novara⁴⁶ ha definito, lineare/diretta.

⁴⁵ Tenuta U., "Capacità, obiettivi formativi, competenze". [online] Disponibile a: http://www.rivistadidattica.com/programmazione/programmazione_27.htm [Ultimo accesso 11 Dicembre 2015]

⁴⁶ Novara D., 1997, *L'ascolto s'impara*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, p.51-64.

Il c.d. modello lineare/diretto privilegia strategie centrate sulla “somministrazione”, da parte dell’insegnante, di conoscenze e competenze e su esercitazioni e attività i cui risultati sono esplicitamente prevedibili. Tale modello presuppone un giudizio di sfiducia sulle capacità auto-formative dei soggetti, stabilendo tra insegnate e discente un preciso rapporto gerarchico.

Ricorrendo, invece, ad un modello complesso/indiretto, l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze avviene secondo un processo di apprendimento soggettivo, legato alle personali caratteristiche cognitive dei destinatari, lasciando ampio spazio alla creatività e alla ricerca autonoma di soluzioni.

Per raggiungere tale risultato è opportuno prestare attenzione sia al metodo di apprendimento che alle tecniche formative che si intendono utilizzare.

3.2.1. La didattica laboratoriale e le tecniche formative

La metodologia che viene prevalentemente utilizzata nei percorsi formativi è quella laboratoriale, in linea con il modello complesso di Novara e con la metodologia della Formazione Attiva.

Essa pone l'enfasi «sulla **relazione educativa** (dalla trasmissione/riproduzione della conoscenza alla costruzione della conoscenza); sulla **motivazione**, sulla **curiosità**, sulla **partecipazione**, sulla **problematizzazione**; sull'apprendimento personalizzato e l'uso degli stili cognitivi e della **meta-cognizione**; sul **metodo della ricerca**; sulla **socializzazione** e sulla solidarietà»⁴⁷.

Quattro sono gli assunti fondamentali della didattica laboratoriale:

- un unico metodo di apprendimento non può essere efficace per tutti gli alunni di una classe, i quali hanno stili cognitivi, caratteristiche personali e contesti di provenienza differenti.
- è indispensabile l'elaborazione di tecniche didattiche differenziate, adatte alle caratteristiche cognitive dei singoli alunni.
- la vita intellettuale non può limitarsi esclusivamente all'attività teoretica fondata sulla parola. Il fare va considerato come un aspetto altrettanto saliente dell'azione educativa, e non solo come semplice supporto del sapere teorico.
- nell'attività di insegnamento/apprendimento è indispensabile prestare attenzione ai processi e non solo ai risultati.

⁴⁷ Appari P., “La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna”, «L'educatore», Milano, Fabbri Editori n. 11/2009 p. 19.

La didattica laboratoriale, infatti, si prefigge di realizzare contesti efficaci da ogni punto di vista: strumenti, luoghi, rapporti e contenuti. I laboratori puntano ad avere come esito momenti formativi, dove l'interiorizzazione del processo di apprendimento è parte integrante del "contenuto" che si vuole comunicare.

Il processo di ricostruzione dei saperi avviene attraverso uno scambio comunicativo tra pari, la rielaborazione della conoscenza attraverso l'esperienza diretta e la ricerca di soluzioni a situazioni problematiche.

La scelta delle tecniche formative è un ulteriore passaggio per la progettazione di un intervento, strettamente connessa all'analisi del contesto e alla metodologia⁴⁸. Il tipo di tecniche da utilizzare, infatti, deve essere funzionale ai destinatari, agli obiettivi e alla logica complessiva del percorso.

3.2.2 . *Le fasi di un incontro formativo*

Le fasi che costituiscono un qualsiasi intervento formativo sono tre: la fase di riscaldamento, la fase di attivazione e la fase di chiusura.

La fase di riscaldamento serve a creare un'atmosfera più rilassata. Essa parte con l'organizzazione del *setting*, facendo in modo che i partecipanti si siedano in cerchio e che siano fisicamente vicini.

In secondo luogo, risulta utile lavorare sulle aspettative che hanno i partecipanti. E' il momento del "patto formativo": "perché siamo qui? quali sono i nostri obiettivi? con quali regole? cosa ci aspettiamo di sapere e saper fare al termine del corso?". Ovviamente, il patto formativo, così come le attività che rientrano nelle varie fasi, va adattato ai destinatari degli interventi. Se si tratta di bambini, quindi, è bene parlare di "regole del cerchio", le quali devono essere poche e chiare.

Un altro passo importante è la presentazione, la quale avviene con un [gioco di presentazione](#). Essa serve a

- presentarsi;
- rompere il ghiaccio e creare un contesto informale, per abbassare le difese;

⁴⁸Piergiorgio Reggio, pedagogo e formatore, critica il panorama della formazione, per l'eccessiva enfasi posta sulle tecniche. Reggio specifica, innanzitutto, la differenza esistente tra metodo e tecniche: il metodo "esprime una logica (di un itinerario, di una strada, appunto, come la derivazione etimologica)", mentre "le tecniche rappresentano le modalità che lungo (e all'interno di) un metodo è possibile incontrare o ideare". Subordinando il metodo alle tecniche, quindi, il formatore rischia una "perdita di orientamento": sa esattamente cosa fare, senza essere in grado di capire il perché (Reggio P., 2005, "Per una critica dei metodi (cosiddetti) attivi", in *FOR Rivista per la formazione*, n.62, pp.71-82.).

- entrare in una logica diversa da quella lineare. Spesso, per passare da una logica digitale ad una analogica, si usano le metafore, ad esempio associando il proprio nome ad un logo.

Infine, possono rientrare nella fase di riscaldamento anche i c.d. [giochi cooperativi e di fiducia](#), i quali hanno lo scopo di instaurare un rapporto di fiducia fra i partecipanti, facendo sperimentare loro nuove forme di conoscenza.

La fase dell'attivazione si suddivide, a sua volta, in attivazione vera e propria, ovvero quella comunemente dedicata al “gioco”, fase di *debriefing* (o verbalizzazione), che corrisponde alla fase del “dopogioco” e fase di restituzione teorica.

E' importante non considerare il gioco come un modo per alleggerire la formazione e, di conseguenza, non strutturare gli interventi come una sequenza di giochi.

Il *debriefing* non è necessariamente verbale, ma può essere fatto tramite un'attività motoria, un disegno, la mimica facciale o un cartellone.

La fase di chiusura, infine, è quella conclusiva, nella quale le attività e i giochi sono finalizzati alla verifica positiva dell'incontro e al saluto.

PARTE SECONDA

IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE: ESPERIENZE FORMATIVE

*Capitolo 4:***IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE A PISA**

Il Centro Interdisciplinare “Scienze per la Pace” (CISP) è il Centro di Ateneo di Formazione e Ricerca dell’Università di Pisa con il quale collaboro dal 2012 nella promozione e sperimentazione di iniziative di formazione connesse ai temi legati all'educazione alla pace.

Nell’anno scolastico appena iniziato - 2015-2016 -, ho progettato e realizzato diversi percorsi formativi nelle scuole primarie e secondarie di I e II grado della Provincia di Pisa.

I progetti sono otto e toccano diversi ambiti, dalla gestione dei conflitti alla sovranità alimentare, dalla prevenzione del bullismo al disarmo nucleare. Fra questi, il progetto “Impariamo a mediare” sarà l’argomento di questo quarto capitolo.

4.1. Dal progetto “Impariamo a mediare” al Consiglio di Cooperazione

Il progetto “Impariamo a mediare” (vedi [Allegato 2](#)) è stato concepito allo scopo di sviluppare nei giovani una cultura della pace attraverso l’acquisizione di competenze alla gestione nonviolenta dei conflitti, tramite lo strumento della mediazione tra pari.

Questo modello di mediazione prevede che alcuni/e ragazzi/e vengano scelti come mediatori, svolgendo questo ruolo nelle situazioni in cui il loro intervento verrà richiesto dagli altri studenti. Una volta designati gli studenti-mediatori - attraverso un processo decisionale da definire con il consenso degli organi dell’istituto e degli stessi studenti - inizia un percorso formativo rivolto sia a loro che al docente di riferimento del progetto.

Gli incontri sono in parte teorici, per fornire le basi cognitive della gestione costruttiva dei conflitti e della mediazione, ed in parte laboratoriali, per acquisire competenze attraverso l’utilizzo di diversi strumenti che comprendono simulazioni, giochi cooperativi ed esercitazione guidate.

I beneficiari del progetto sono gli alunni delle scuole secondarie di primo e secondo grado della Provincia di Pisa.

Nell’ambito del progetto è stato poi realizzato un percorso specifico per andare incontro alle richieste di alcuni docenti, i quali non potevano pianificare l’utilizzo di ore extrascolastiche per la formazione degli studenti scelti come mediatori. Si è dovuto optare, quindi, per un percorso che coinvolgesse tutti gli studenti, in un orario scolastico.

4.1.1 Il percorso realizzato su richiesta dei docenti

Questo percorso alternativo è stato predisposto per rispondere alle situazioni specifiche di due scuole di Pisa:

- il Liceo Scientifico Filippo Buonarroti, con l’adesione delle Classi 2°ES/ESA, 2°AS e 2°CS seguite dalla professoressa Donatella Bouillon.e la Classe 2°BS guidata dalla Professoressa Elisabetta Bartoli.
- la Scuola Media Renato Fucini, con la Classe IIC seguita dalla professoressa Marta Trafeli.

Nel caso del Liceo Buonarroti, i professori interessati al progetto avevano richiesto che la formazione dei docenti fosse prevista prima dell'inizio del progetto vero e proprio. In un secondo momento, proprio grazie al confronto sorto durante questa fase, era emersa la necessità che l'intervento formativo fosse rivolto a tutti gli studenti e non solo ad alcuni, scelti come mediatori.

Anche la professoressa delle medie Fucini aveva richiesto un intervento rivolto a tutta la classe ma coincidente con la sua stessa formazione. Aveva sottolineato, inoltre, il bisogno di avere dei mezzi concreti di comunicazione e gestione dei momenti decisionali e/o conflittuali in classe.

L'intento in entrambe le situazioni era quello di migliorare le dinamiche socio-relazionali degli studenti e fornire al gruppo e ai docenti uno strumento operativo di organizzazione della vita in classe.

Considerate tutte queste esigenze, il Consiglio di Cooperazione è stato ritenuto il mezzo più adatto al conseguimento dell'obiettivo formativo.

Anche questo percorso sul Consiglio di Cooperazione, come nel progetto originario "Impariamo la mediazione", ha previsto una fase di supervisione del primo CdC di ogni classe.

4.2. La struttura del percorso per le classi del Liceo F. Buonarroti

Il percorso per il Liceo Buonarroti è stato articolato in tre fasi:

1. la formazione dei docenti delle classi aderenti, svolta a settembre 2015;
2. la formazione degli studenti, svolta ad ottobre 2015;
3. la supervisione dei primi CdC, da novembre 2015 a gennaio 2016

Il percorso per i docenti è stato articolato in 2 incontri di 3 ore ciascuno. In questa fase hanno partecipato anche altri tre professori interessati a sperimentare il Consiglio di Cooperazione durante il 2016.

Al termine della formazione dei docenti, è stato concordato il percorso per la classe articolato in 3 incontri, uno alla settimana: 2 da 1 ora ciascuno e 1 da 2 ore.

La supervisione è stata richiesta all'occorrenza.

4.2.1. L'intervento con i docenti

L'obiettivo formativo del primo incontro è stato quello di fornire una preparazione di base sulla gestione del conflitto e sull'approccio pedagogico da utilizzare durante il percorso sul CdC. Gli argomenti trattati sono stati: la Formazione Attiva, la comunicazione nonviolenta, l'ascolto attivo e la gestione del conflitto attraverso la mediazione.

L'ultima mezz'ora è stata dedicata alle considerazioni dei docenti su quanto esposto e sulle modalità di attuazione della seconda fase del progetto. Grazie a questo lavoro di riflessione sono emersi sin da subito gli ostacoli alla realizzazione del progetto "Impariamo a mediare", nella sua versione originale. In particolare, due si sono rivelati decisivi nella scelta di creare un percorso alternativo: da un lato l'impossibilità di formare solo alcuni studenti e dall'altro la difficoltà di organizzare il percorso per gli studenti in incontri da due ore ciascuno, quest'ultimo impedimento dovuto al fatto che le docenti Bouillon e Bartoli insegnano religione e di conseguenza non hanno mai due ore alla settimana per classe.

Il secondo incontro, di conseguenza è stato dedicato alla presentazione del Consiglio di Cooperazione, lasciando ampio spazio ai docenti per considerarne gli aspetti concreti e ipotizzarne le ricadute sulle proprie classi. Anche da questo confronto sono emerse delle criticità alla realizzazione del CdC, quasi tutte risolte entro la fine dell'incontro ad eccezione di una: la difficoltà di utilizzare il giornale murale per quegli studenti che in alcune ore della settimana si spostano in altre aule, lasciando la propria ad altri studenti, che potrebbero leggere i loro messaggi personali. La decisione presa in questo contesto, però, è stata quella di discuterne con i ragazzi, in modo da trovare una soluzione che si adattasse alle loro esigenze.

4.2.2. L'intervento in aula

I laboratori sono stati realizzati con la collaborazione delle docenti in quanto formatrici e non partecipanti.

L'intento generale del percorso è stato quello di favorire un clima di collaborazione e fiducia reciproca, indispensabili all'instaurazione di un Consiglio di Cooperazione. Questo intento è stato perseguito attraverso quattro micro-obiettivi: 1) approfondire la

comprensione delle dinamiche e dei vari modi di “so-stare”⁴⁹ nel conflitto; 2) sperimentare nuovi modi di comunicare in modo efficace e nonviolento; 3) far capire l’importanza della fiducia e della responsabilità che essa comporta. Tutto questo, come premessa per 4) far sperimentare la cooperazione in alternativa al consueto comportamento competitivo.

La base metodologica di ogni incontro è stata la didattica laboratoriale, a partire dalla stessa organizzazione del *setting*. Banchi e cattedra vengono spostati ai lati dell’aula, per far spazio ad un cerchio di sedie. Questa disposizione è funzionale all’attivazione di una dinamica di gruppo in cui formatore e ragazzi possano relazionarsi orizzontalmente.

Una volta formato il cerchio, il primo passo è stato l’introduzione del c.d. “patto formativo”, vale a dire le regole che vigono durante gli incontri:

1. tutti possono dire quello che pensano: non c’è niente di giusto o sbagliato (sempre nel rispetto di sé stessi e degli altri);
2. poiché qualsiasi contributo è importante, è necessario ascoltare in silenzio: un silenzio che non deve essere solo assenza di parole, ma anche “vuoto” interiore come presupposto per un ascolto attivo;
3. si può ridere di qualcosa (e anzi più si ride e meglio è!) ma non di qualcuno.

Le regole, poi, sono state votate dal gruppo, allo scopo di creare una maggiore condivisione delle stesse.

Un altro momento comune a tutti gli incontri, proprio della didattica laboratoriale, è stato quello dedicato al [gioco di presentazione](#), il quale è finalizzato sia alla conoscenza del gruppo-classe da parte del formatore esterno che alla creazione di un’atmosfera informale, per suscitare la spontaneità dei ragazzi ed entrare in una logica diversa, stimolando la creatività.

L’obiettivo specifico del primo incontro è stato quello di destrutturare la consueta visione negativa del conflitto, dandone una nuova chiave di lettura.

La fase di attivazione è partita con un classico brainstorming alla lavagna proprio sulla parola “conflitto”, al fine di stimolare la libera generazione di idee. Una volta scritte tutte le parole, è stata introdotta la spiegazione del [Triangolo del conflitto di](#)

⁴⁹ Termine ripreso dal corso che ho seguito ad aprile-maggio 2015: “So-stare a scuola. Gestione dei conflitti e costruzione di relazioni empatiche”, promosso da Assopace Pisa e cofinanziato dall’8 x mille della Tavola Valdese

[Galtung](#)⁵⁰ (le parole riferite a contraddizioni, attitudini e comportamenti erano già state disposte secondo il filo logico del triangolo) e il concetto di [Iceberg del Conflitto](#).

Dopo il brainstorming, il dilemma “[Un’arancia per due](#)” è stato lo spunto di riflessione sulle principali modalità comportamentali di gestione del conflitto, ovvero quella competitiva, compromissoria, schiva, accomodante e cooperativa. Una volta trovate insieme le possibili soluzioni alla disputa, i ragazzi sono stati invitati a ragionare sulla disposizione di tali soluzioni all’interno del [Piano Cartesiano degli Stili Conflittuali](#), precedentemente disegnato alla lavagna. La spiegazione del piano cartesiano è stata illustrata posteriormente alla riflessione degli studenti sul senso dato a “bisogno” e “relazione”, concetti approfonditi anche attraverso la condivisione di esperienze personali.

Successivamente, il [Gioco dei nove puntini](#)⁵¹ e la sensazione che esso suscita, di ansia e resistenza al cambiamento delle proprie cornici mentali, sono stati il punto di partenza per far riflettere i ragazzi sulle premesse implicite che possono essere messe in atto durante un litigio o un semplice scambio di idee. Infatti, la sensazione di ansia e disagio che avvertiamo durante il gioco e che ci segnala che ci stiamo avvicinando ai confini del nostro campo è molto simile a ciò che proviamo quando ci “scontriamo” con opinioni diverse dalle nostre, con modi di vivere che non ci sono familiari e che mettono in discussione le nostre premesse.

Un altro modo per far emergere le nostre premesse implicite o per riuscire a cambiare prospettiva consiste nel portare l’attenzione su ciò che ci appare marginale e/o irritante. Al fine di spiegare questo concetto sono state mostrate agli studenti due immagini ambigue, le c.d. [Illusioni Ottiche](#).

Al termine del primo incontro, per la chiusura è stato proposto un gioco sulla fiducia - [Guido io-Guidi tu](#) -, allo scopo sia di far sperimentare una forma insolita di conoscenza che di introdurre il concetto di fiducia e responsabilità, come presupposto per una comunicazione efficace - argomento del laboratorio successivo.

Il tema affrontato nel secondo incontro è stato appunto quello relativo alla comunicazione e alla sua importanza nella gestione del conflitto. La prima attività, subito dopo la consueta fase di riscaldamento, è stata scelta appositamente per far ragionare i ragazzi su un meccanismo molto comune durante un litigio: il sentire ciò che

⁵⁰ Galtung J., *La trasformazione nonviolenta dei conflitti. Il metodo Transcend*, Torino, EGA, 2000.

⁵¹ Ripreso da Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 23-31.

l'altro dice pensando già a come rispondere, l'esatto contrario dell'ascoltare per comprendere.

L'attività in questione è un'Esercitazione, il cui fine non è – come potrebbe sembrare - quello di completare tutti i punti ma è piuttosto quello di far riflettere sulla capacità di ascoltare di una persona che si trova sotto pressione. Il formatore che presenta quest'attività, effettivamente lascia solo tre minuti per svolgere questo test. Nella maggior parte dei casi, la scarsità di tempo unita all'ansia da prestazione impedisce ai partecipanti di ascoltare il formatore. Il quale, dal canto suo, continua a ripetere di leggere bene tutti i punti prima di iniziare e di stare tranquilli perché tre minuti sono più che sufficienti a completare tutta l'esercitazione. In realtà, infatti, leggendo tutto si scopre che il compito richiesto dall'ultimo punto consiste proprio nel non fare niente e attendere la scadenza dei tre minuti.

L'ansia che impedisce di ascoltare attentamente le indicazioni per lo svolgimento del test non è molto diversa da quella dovuta alla fretta di rispondere quando vogliamo avere ragione nel corso di un litigio.

Subito dopo il *debriefing*, grazie al supporto di alcune Slide sulla Comunicazione sono stati introdotti i concetti di comunicazione quadrata, ascolto attivo e messaggi-io, lasciando spazio, in un secondo tempo, alla sperimentazione di questi concetti attraverso due attività:

- un Gioco sull'Ascolto, nel quale i partecipanti a turno sperimentano i vari tipi di ascolto (muto, risolutore, attivo)
- un'attività sulla costruzione dei messaggi-io, ovvero la riformulazione di esempi di frasi secondo il metodo di Rosenberg⁵².

Infine, anche questa volta l'attività di chiusura del secondo incontro ha introdotto l'argomento di quello successivo: la cooperazione, sperimentata in modo divertente attraverso il gioco del "Nodo Gordiano".

Il terzo incontro è stato strutturato in due parti: una teorica e una pratica, sul Consiglio di Cooperazione. Dopo la prima mezz'ora in cui è stato presentato il CdC nel dettaglio, è stata avviata una simulazione del Consiglio, dando l'occasione alla classe di capire se e come utilizzare questo strumento in futuro e cercando di capire come risolvere gli eventuali problemi, come per il caso del giornale murale.

⁵² La differenza tra il metodo di Gordon - utilizzato da Jasmin - e quello di Rosenberg - utilizzato da me – si trova nell'ultima parte della critica, nella quale invece che un feedback sulla comprensione da parte dell'interlocutore ("Hai capito?"), viene espressa una richiesta di cambiamento dell'azione che ha arrecato un problema ("Ti chiedo di..").

4.3. La struttura del percorso per la classe della Scuola Media R. Fucini

Il percorso per la Scuola Media Fucini è stato strutturato in un'unica fase, in cui la formazione della docente è avvenuta insieme a quella degli studenti. Questa è la prima e più sostanziale differenza rispetto al percorso del Liceo Buonarroti, che ha comportato l'impossibilità per la docente di partecipare da formatrice.

La seconda differenza riguarda il numero di ore impiegate per il percorso: tre incontri da due ore ciascuno. Ciò a permesso di approfondire meglio gli argomenti, lasciando intatta la scaletta ma dedicando maggior tempo al *debriefing* e alla simulazione del Consiglio.

4.4. La fase di supervisione in entrambe le scuole

Al momento della stesura di questa tesi, la fase di supervisione non è stata completata, in quanto alcune classi hanno scelto di svolgere il primo Consiglio di Cooperazione dopo le vacanze invernali.

Nelle classi in cui è già stato instaurato il CdC non ci sono stati impedimenti di alcun genere.

Al contrario, gli studenti e i docenti lo hanno subito adattato alle loro esigenze. Alcuni hanno deciso di usare post-it per evitare di dover utilizzare puntine o colla. Altri - dopo aver vagliato l'opzione di creare un giornale murale online (scartata quasi subito, per il rischio di CyberBullismo vista la possibilità di scrivere in modo anonimo) - hanno optato per un cartellone mobile, per ovviare al problema di lasciarlo in aula quando questa viene utilizzata da altri studenti.

Altri ancora, dimostrando di aver capito che si può parlare di qualsiasi cosa nel CdC, hanno deciso di affrontare questo problema nella prima riunione, al termine della quale è stato deciso di lasciare il giornale murale in classe, con l'accortezza di utilizzare dei soprannomi per la firma dei bigliettini per garantire l'anonimato nei confronti degli altri studenti che utilizzano la loro aula.

Anche per la costruzione delle critiche non si sono verificati particolari problemi, anzi in una classe sono stati gli stessi autori di messaggi poco chiari o poco costruttivi a modificarli prima dell'inizio del CdC.

In diversi casi, sia studenti che docenti hanno manifestato la loro soddisfazione nei confronti di questo strumento e del percorso formativo, anche attraverso congratulazioni scritte nel giornale murale stesso.

4.5. La fase di verifica

All'interno del percorso sul Consiglio di Cooperazione è stata prevista anche una fase di verifica, nonostante la ben nota difficoltà di validare i metodi nell'ambito delle scienze umane⁵³.

Lo scopo di questa fase del percorso è stato quello di osservare l'eventuale cambiamento degli studenti nel modo di affrontare i conflitti, a seguito dell'intervento formativo.

Per raggiungere tale obiettivo prima dell'inizio del percorso è stato somministrato un questionario di auto-percezione sugli [Stili Conflittuali](#), che è stato ri-somministrato due mesi e mezzo dopo la chiusura del progetto.

4.5.1. Il Questionario di Autopercezione

Il questionario⁵⁴ (vedi [Allegato 3](#)) raccoglie quaranta modi di affrontare una situazione conflittuale.

Ai partecipanti è richiesto di fornire la frequenza - attraverso un valore da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "mai" e 5 a "sempre" - con cui utilizzano ciascun comportamento, quando entrano in conflitto con qualcuno.

Una volta completato il questionario, i risultati sono riportati nella Griglia di Interpretazione (Tabella 1), formata da 5 colonne - una per ogni stile conflittuale - e 10 righe.

Ad ogni casella di questa griglia corrisponde il numero di una domanda, a cui va affiancato il valore assegnato dalla risposta, in modo da fare la somma di ogni colonna e ottenere un punteggio per ogni stile conflittuale.

Al punteggio più grande corrisponde la strategia usata più frequentemente da ciascun partecipante.

⁵³ Panerai A., Vitaoli G., "Monitoraggio e verifica degli interventi di educazione alla pace", pag. 123, in Panerai A., Martina N., Vitaoli G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, Parma, Edizioni Junior, 2012

⁵⁴ Tratto da Comoglio, M., *Educare insegnando*, Roma, Edizioni Las, 1999, p.388.

Tabella 1

Schivo	Competitivo	Accomodante	Compromissorio	Cooperativo
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
Totale	Totale	Totale	Totale	Totale

4.5.2. I risultati

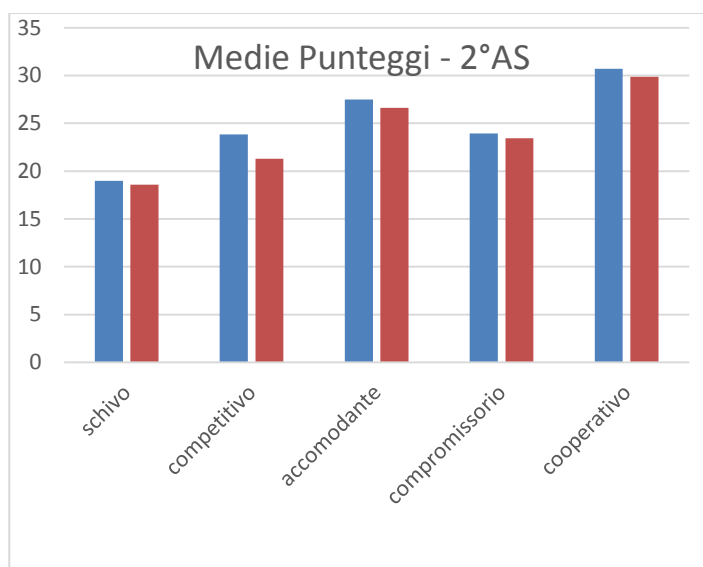
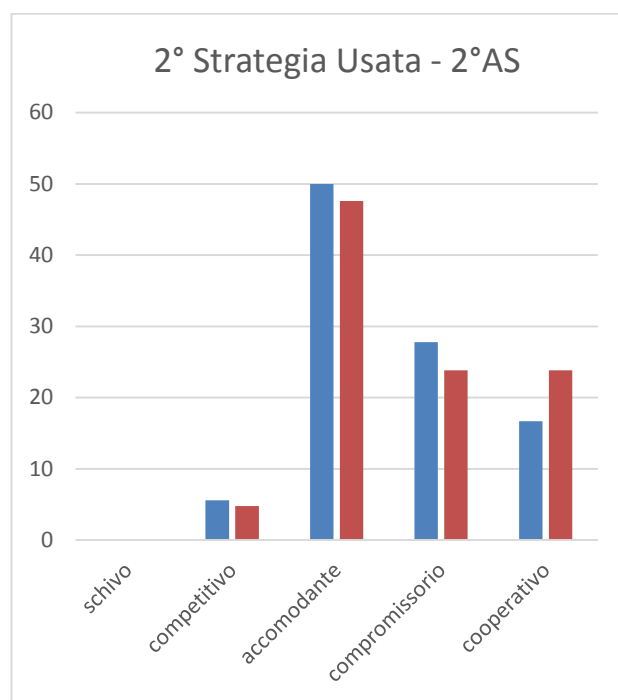
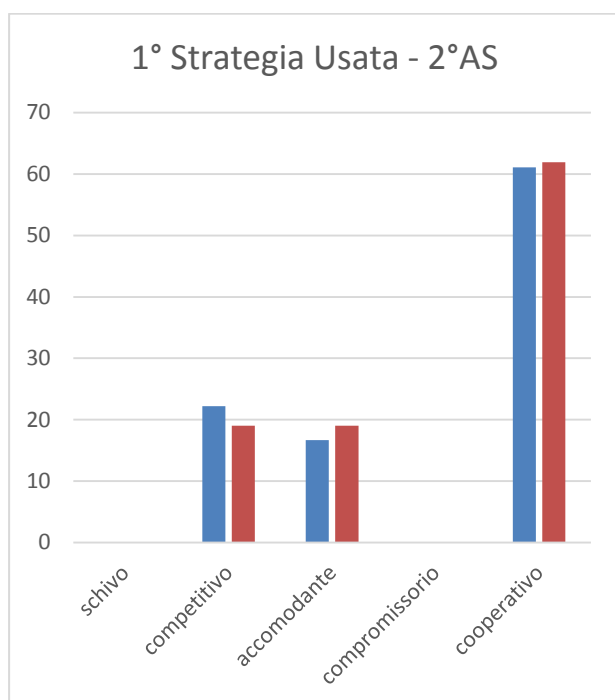
Sulla base della Griglia di Interpretazione (Tabella 1), per ciascun alunno è stata fatta la somma dei risultati ottenuti in ogni stile conflittuale. Al fine di evidenziare le strategie più frequentemente usate, i risultati sono stati organizzati in ordine decrescente.

Dai dati di ciascuna classe è stato infine possibile estrarre due tipi di indici:

- 1) il primo indice riporta il numero di ricorrenze di ciascun stile conflittuale - in percentuale rispetto al numero di alunni - e verrà visualizzato grazie a degli istogrammi. In particolare, paragonando l'istogramma dei risultati ottenuti dai questionari somministrati prima del percorso (blu) con quello dei risultati somministrato successivamente (rosso), è possibile intuire in che modo il corso abbia influito sui comportamenti degli alunni e sugli stili conflittuali più usati. Gli istogrammi riportati sono quelli del primo e del secondo stile conflittuale più significativo all'interno della classe;
- 2) il secondo indice riporta la media dei risultati del questionario per ciascuno stile conflittuale. In particolare, paragonando la media pre e post intervento (rispettivamente blu e rossa), è possibile intuire in che modo il corso abbia influito sull'intensità dei comportamenti degli alunni per ciascuno stile conflittuale.

Di seguito, per ciascuna classe, sono riportati il primo indice, composto dagli istogrammi di prima e seconda strategia più frequente, ed il secondo indice, ovvero la media dei risultati per ciascun stile. Per ogni grafico, il colore blu indica i risultati pre-corso, mentre il colore rosso indica i risultati post-corso.

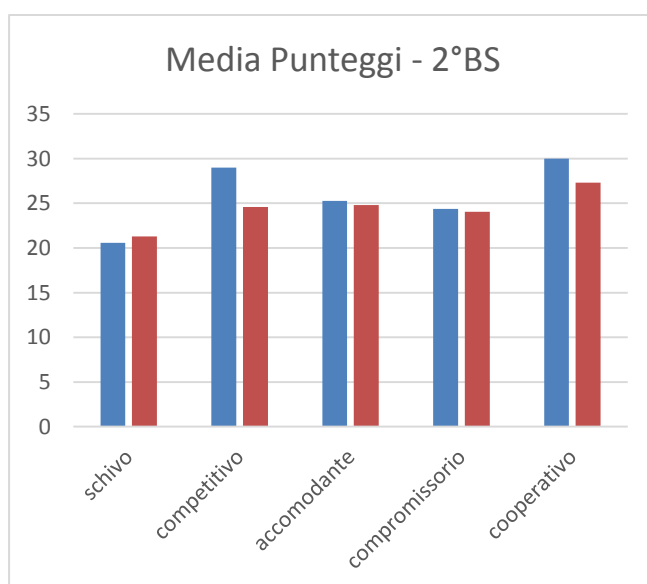
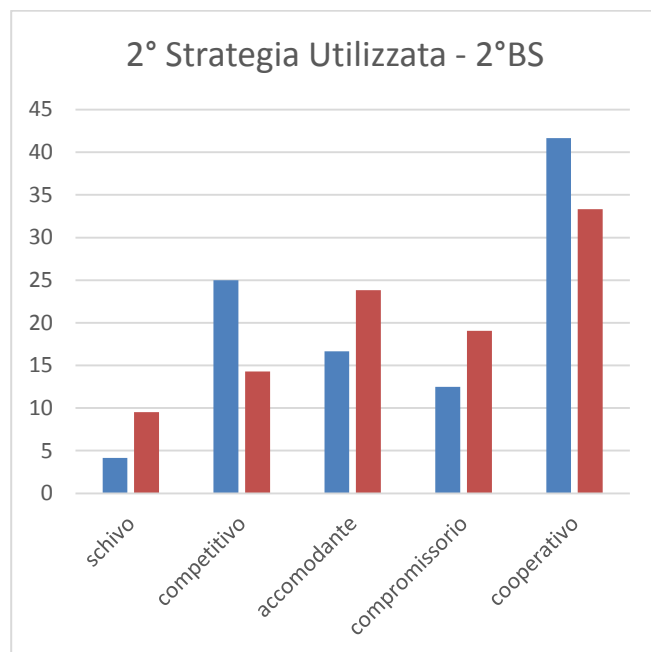
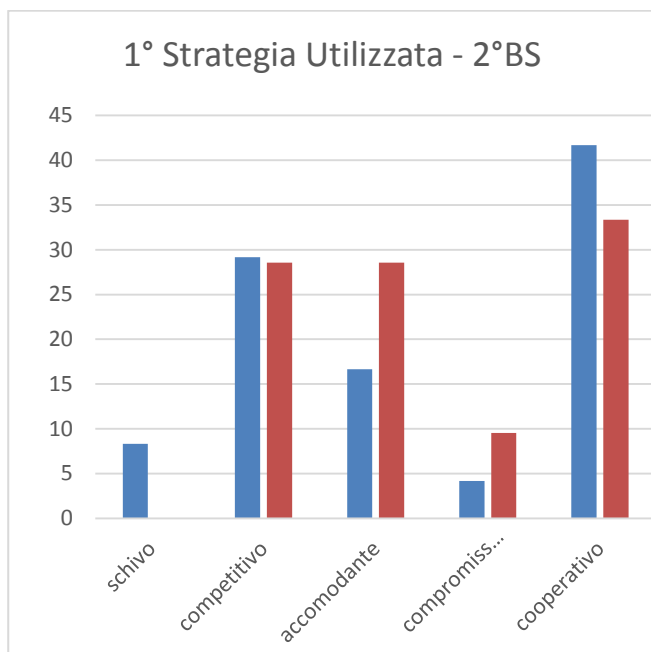
Risultati 2°AS



L'istogramma sulla prima strategia usata evidenzia principalmente un leggero aumento della ricorrenza dello stile cooperativo ed un decremento per lo stile competitivo. Anche l'istogramma sulla seconda strategia usata evidenzia un aumento della ricorrenza dello stile cooperativo, ed una diminuzione degli altri stili.

Il terzo grafico, con le medie dei punteggi, evidenzia che l'intensità dello stile competitivo è diminuita, mentre gli altri sono sostanzialmente rimasti uguali.

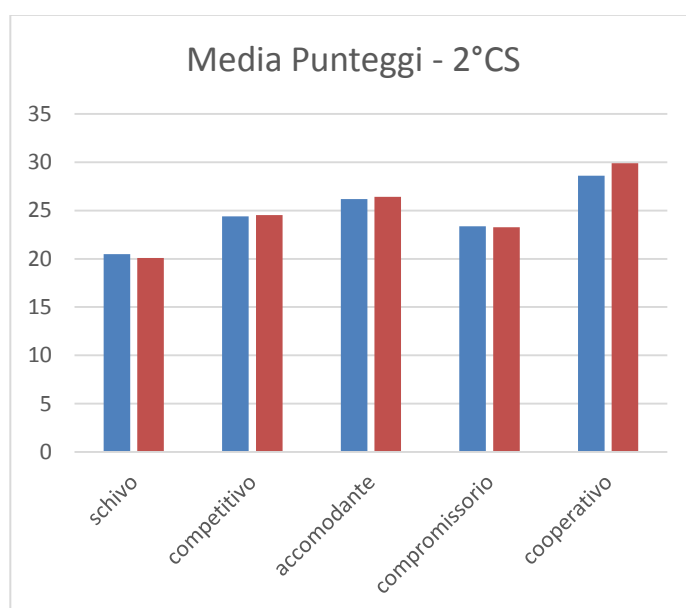
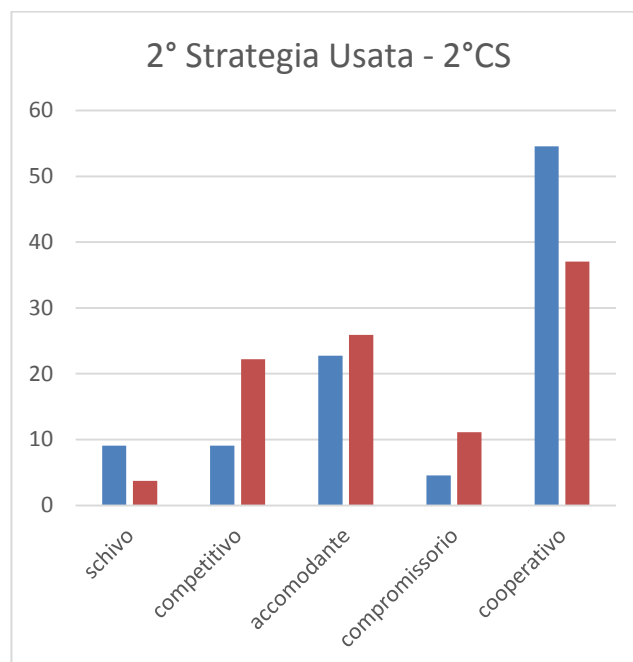
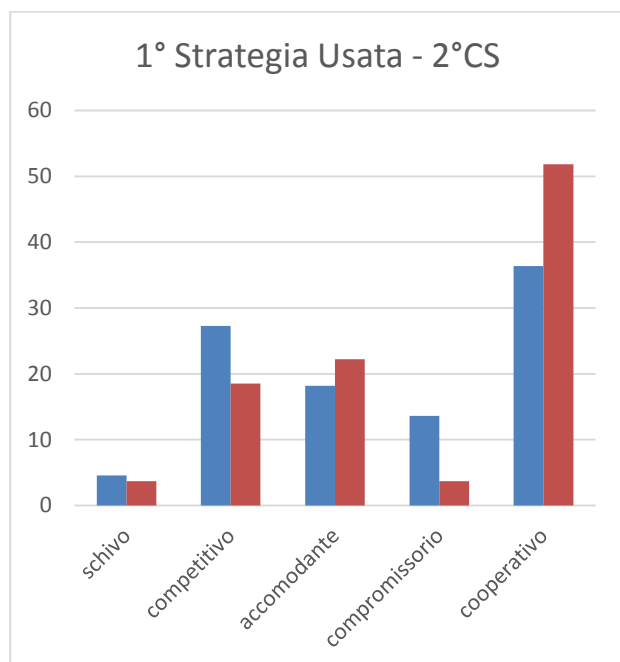
Risultati 2°BS



L'istogramma sulla prima strategia usata evidenzia principalmente un aumento della ricorrenza dello stile accomodante ed un decremento per lo stile cooperativo, oltre che ad un annullamento delle ricorrenze dello stile schivo. L'istogramma sulla seconda strategia usata evidenzia un forte decremento della ricorrenza dello stile competitivo ed una minore diminuzione dello stile cooperativo, ed un aumento degli altri stili.

Il terzo grafico, con le medie dei punteggi, evidenzia la forte diminuzione dell'intensità dello stile competitivo ed una discreta diminuzione dell'intensità dello stile cooperativo. Gli altri stili sono sostanzialmente rimasti uguali.

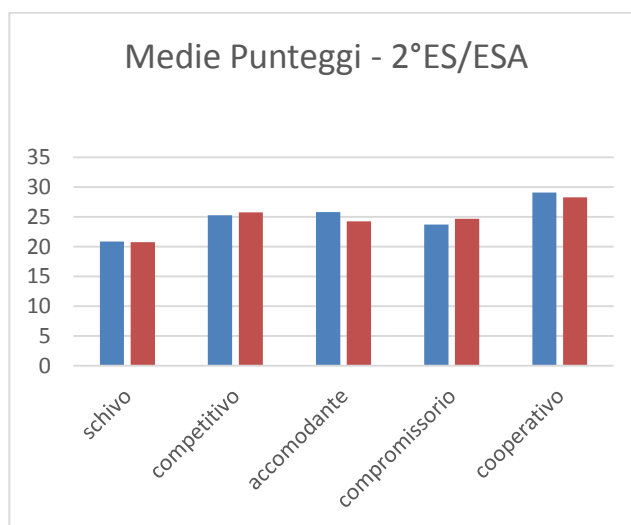
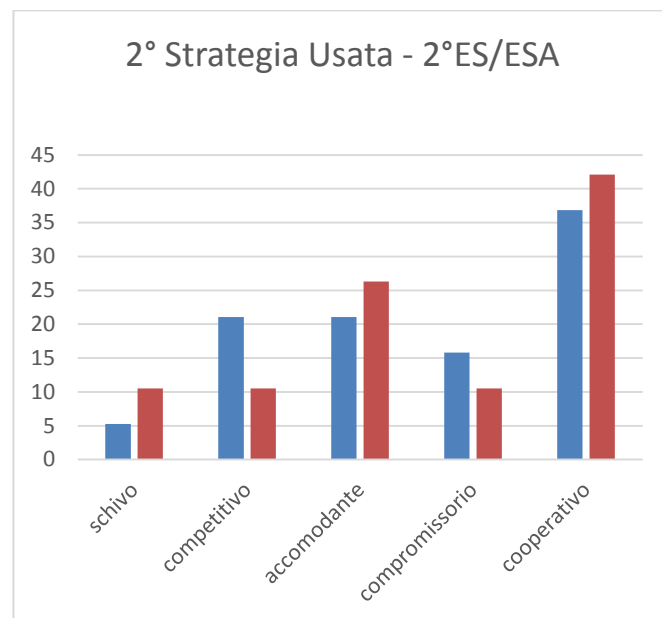
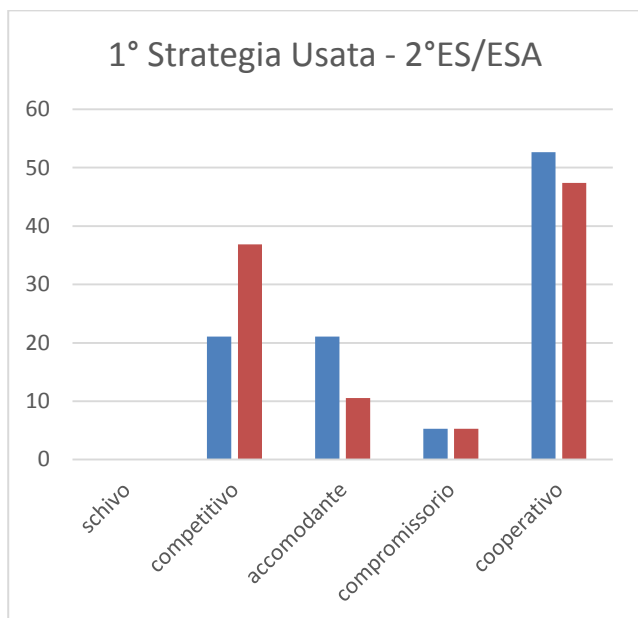
Risultati 2°CS



L'istogramma sulla prima strategia usata evidenzia principalmente un forte aumento della ricorrenza dello stile cooperativo ed un decremento per lo stile competitivo e compromissorio. L'istogramma sulla seconda strategia usata evidenzia un aumento della ricorrenza dello stile competitivo, accomodante e compromissorio, ed una diminuzione degli altri stili.

Il terzo grafico, con le medie dei punteggi, evidenzia che l'intensità dello stile cooperativo è aumentata, mentre gli altri sono sostanzialmente rimasti uguali.

Risultati 2° ES/ESA

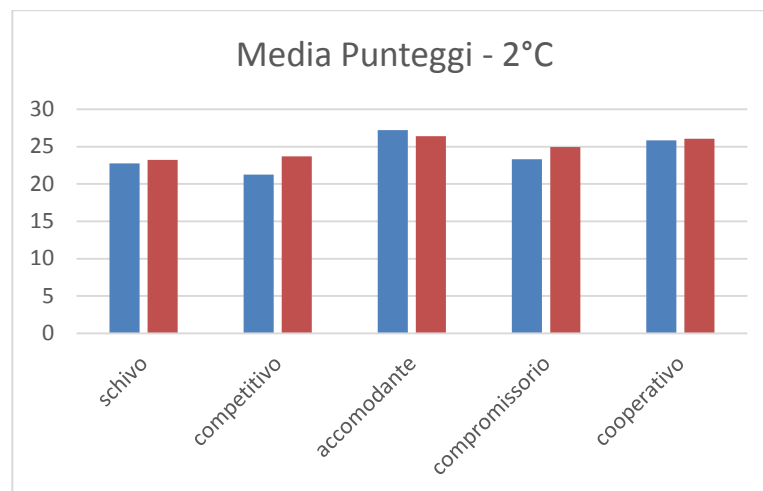
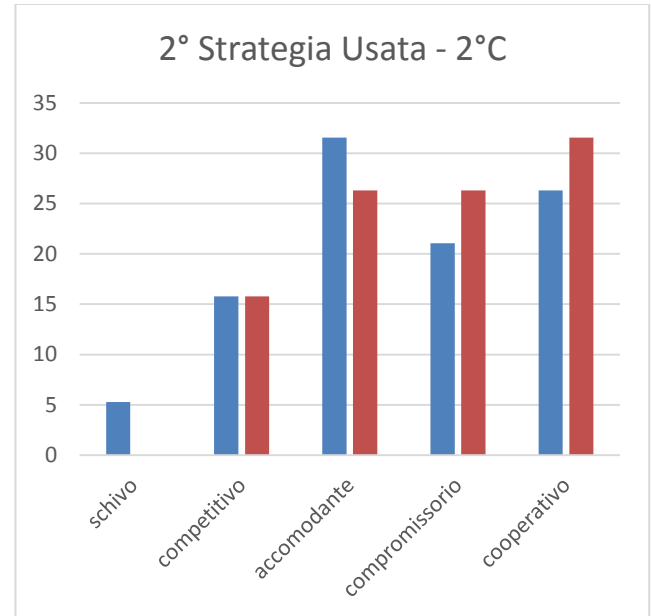
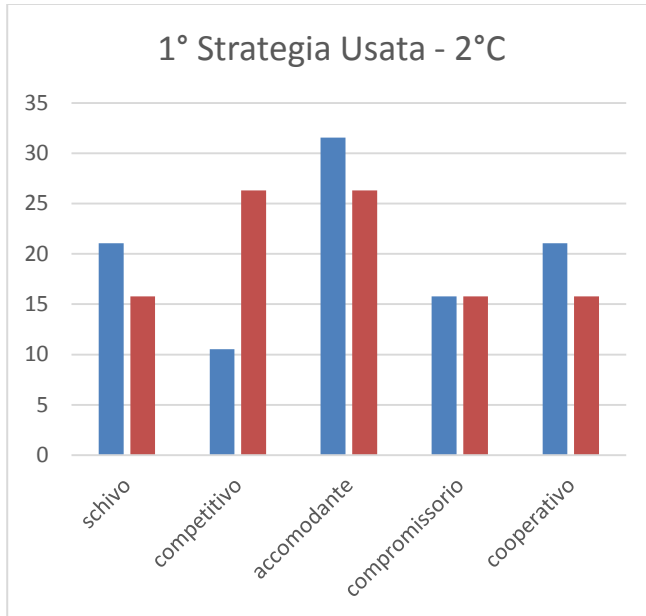


L'istogramma sulla prima strategia usata evidenzia un forte aumento della ricorrenza dello stile competitivo ed un decremento per lo stile cooperativo e accomodante. L'istogramma sulla seconda strategia usata evidenzia un aumento della ricorrenza dello stile cooperativo, accomodante e schivo, una forte diminuzione dello stile competitivo ed una diminuzione dello stile compromissorio.

Il terzo grafico, con le medie dei punteggi, evidenzia che le intensità dello stile competitivo e compromissorio sono lievemente aumentate; mostra, inoltre, una lieve

diminuzione dell'intensità dello stile cooperativo e accomodante, mentre l'intensità dello stile schivo è sostanzialmente rimasta uguale.

Risultati 2°C



L'istogramma sulla prima strategia usata evidenzia principalmente un forte aumento della ricorrenza dello stile competitivo ed un decremento per gli stili cooperativo, schivo e accomodante. L'istogramma sulla seconda strategia usata evidenzia un aumento della ricorrenza dello stile cooperativo e compromissorio ed una diminuzione degli stili schivo e accomodante.

Il terzo grafico, con le medie dei punteggi, evidenzia che l'intensità degli stili compromissorio e competitivo è aumentata, mentre gli altri sono sostanzialmente rimasti uguali, con una lieve diminuzione dello stile accomodante.

4.5.3. Considerazioni finali

Il quadro della situazione delle classi, da quanto emerso dai primi dati, risulta essere piuttosto complesso. Infatti, mentre due classi sembrano aver beneficiato del percorso sul Consiglio di Cooperazione, mostrando un aumento dello stile cooperativo e una diminuzione di quello competitivo, altre due classi, non solo non hanno ottenuto alcun incremento nelle modalità cooperative ma addirittura sembra che il CdC abbia peggiorato la loro situazione.

Tenendo presenti questi risultati, ci sono delle considerazioni da fare.

In primo luogo, nelle classi che risultano non beneficiare del CdC, la fase di raccolta dati⁵⁵ ha presentato delle problematiche, in quanto una parte dei questionari è stata compilata in maniera incompleta o “corrotta” (diversi questionari presentavano dei pattern nella sequenza delle risposte, come 12345-12345), portando a rendere più difficoltosa e incerta l'analisi statistica dei dati.

In secondo luogo, alcune riflessioni sono d'obbligo:

La prima riflessione riguarda il CdC. Si tratta di uno strumento, che in quanto tale può rispondere alle esigenze di una classe ed essere inutile in un'altra; la seconda riflessione riguarda le scienze umane in generale, che per loro natura mal si prestano ad un'analisi quantitativa dei dati. Sarebbe opportuno, quindi, approntare anche dei sistemi di verifica qualitativi, come interviste con domande aperte, riprese video, ecc..

Infine, per osservare dei cambiamenti significativi nelle dinamiche comportamentali, sia individuali che del gruppo, è fondamentale un'ottica di lungo periodo.

Questo è il motivo per cui il lavoro di monitoraggio e verifica di questo progetto non si fermerà con questa tesi, ma continuerà per tutto il 2016.

⁵⁵I dati sintetizzati sono consultabili all'indirizzo
< <https://www.dropbox.com/sh/ecd3n0debcijwc/AACmr-Gcg6ytOPmLv-VYFliJa?dl=0>>

Capitolo 5: **BUONE PRATICHE**

Questo capitolo raccoglie alcune esperienze formative sul Consiglio di Cooperazione, cercando di sintetizzarne gli elementi positivi e negativi. I progetti presi in esame sono:

- “Tutti i Diritti Umani per Tutti: una danza partecipata tra conoscenza, giustizia e libertà”.
- “Il Consiglio di Cooperazione – un luogo di confronto democratico e accogliente”.
- “CODICO: Mediazione dei conflitti nel Consiglio di Cooperazione”.

5.1. Progetto “Tutti i Diritti Umani per Tutti: una danza partecipata tra conoscenza, giustizia e libertà”

“Tutti i Diritti Umani per Tutti: una danza partecipata tra conoscenza, giustizia e libertà”⁵⁶ è un progetto biennale finanziato dalla Regione Toscana (L.R.26/09), che vede un’ampia rete di partenariato, composta da Tavola della Pace e della Cooperazione di Pontedera (capofila), dal Centro Interdisciplinare “Scienze per la Pace” dell’Università degli Studi di Pisa, da Assopace Pisa, dalla cooperativa Kumbaya di Arezzo, dal Centro Interculturale di Pontassieve.

Tutti i territori (Arezzo, Firenze e Pisa) hanno portato avanti attività nell’ambito della partecipazione e della cittadinanza attiva.

Nella zona dell’Unione di Comuni Valdarno e Valdisieve, attraverso il progetto “Tutti i Diritti per Tutti” è stato scelto di sostenere e promuovere ulteriormente un percorso già iniziato nell’a.s. 2013-2014 con la sperimentazione del Consiglio di Cooperazione portata avanti nelle scuole della Valdisieve nell’ambito del progetto UGUA.DI2, con i formatori del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Firenze.

La realizzazione dei percorsi è stata seguita dai formatori Alfredo Panerai, Gloria Vitaioli e Grazia Valori⁵⁷.

Le classi che nell’a.s. 2014/2015 hanno deciso di aderire al progetto sono le seguenti:

- Scuola primaria “De Amicis” Pontassieve: 3°A e 3°B
- Scuola primaria “Calvino” Pontassieve: 5°C
- Scuola primaria “Falcone” Contea, Rufina: 3° e 4°
- Scuola primaria “Iacopo Ricci” Londa: 4°
- Scuola primaria “Dante Alighieri” San Godenzo: pluriclasse 3°, 4° e 5°
- Scuola primaria “Mazzini” Rufina: 3°B
- Scuola primaria “Don Milani” Troghi, Rignano sull’Arno: 3°A
- Scuola primaria “San Francesco”, Pelago: 2°A e 2°B
- Scuola primaria “Dante Alighieri”, Rignano sull’Arno: 3°A e 3°B

⁵⁶ Dossier completo disponibile a:
http://www.comune.pontassieve.fi.it/opencms/multimedia/documents/1434533940548_DOSSIER_CONSIGLIO_DI_COOPERAZIONE.pdf.

⁵⁷ Per informazioni sui formatori si rimanda al dossier della nota 51.

5.1.1 Le fasi del progetto

Il percorso sul Consiglio di Cooperazione è stato articolato in quattro fasi:

1. una formazione iniziale di 3 incontri di 2 ore ciascuno per i docenti delle classi aderenti;
2. il percorso di accompagnamento in classe, articolato in 4 incontri di 2 ore ciascuno;
3. una serata di presentazione dell'attività alle famiglie;
4. una "messa in scena" del Consiglio di Cooperazione presso la Sala di Consiglio dei Comuni aderenti, in occasione della IX edizione della Settimana della Pace.

5.1.2 Risultati

Terminato il percorso, al fine di valutare i risultati del progetto, sono state raccolte delle interviste ai docenti che hanno partecipato al progetto.

Dalle interviste sono emerse alcune informazioni utili per capire l'efficacia del Consiglio di Cooperazione.

Innanzitutto, le dinamiche presenti nelle classi prima del progetto erano di diverso tipo, da quelle fortemente competitive, caratterizzate da aggressività repressa e incapacità di gestione dei conflitti, a situazioni caratterizzate da un clima collaborativo, la cui difficoltà più grande era la mancanza di regole nella comunicazione.

Ad ogni modo, i risultati emersi dalle considerazioni dei docenti sono stati positivi a prescindere dalla situazione di partenza. Le insegnanti, infatti, hanno rilevato progressi nell'ascolto e nell'espressione verbale dei sentimenti e una migliore disponibilità a collaborare e cercare soluzioni creative ai conflitti, con una maggiore capacità di distinguere il problema dalla persona. Miglioramenti sono stati riscontrati anche nell'apprendimento: un clima collaborativo, infatti, si ripercuote sul benessere socio-emotivo di tutta la classe; inoltre, rimandando il conflitto al momento del Consiglio si guadagna tempo da dedicare al lavoro in classe.

Alcuni docenti hanno riferito anche di un miglioramento nelle loro capacità di confrontarsi con i bambini, anche nel prendere alcune decisioni relative alla vita di classe.

Quanto alle difficoltà collegate al CdC, è stato notato da qualche docente che alcuni miglioramenti mostrati in Consiglio non vengono manifestati anche durante le lezioni, come ad esempio il rispetto del turno di parola dei compagni.

5.2. Progetto “IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE – un luogo di confronto democratico e accogliente”

“IL CONSIGLIO DI COOPERAZIONE - un luogo di confronto democratico e accogliente.” è un progetto attuato nell’ambito dei Progetti Educativi Zonali, in alcune scuole dell’Istituto Comprensivo “Gandhi” nell’a. s. 2014-2015.

La realizzazione dei percorsi è stata curata dalla formatrice Gloria Vitaoli.

Le scuole che hanno deciso di aderire al progetto sono le seguenti:

- la Scuola dell’Infanzia “Gandhi”, Galciana
- la Scuola Primaria “Gandhi”, Galciana: 1°A, 1°B e 1°C, 2°A e 4°B
- la Scuola Primaria “Da Vinci”, Vergaio: 1°A, 1°B, 2°A e 2°B
- la Scuola Secondaria di I Grado “Zipoli”, Galciana: 1°A, 1°C, 1°D, 1°E, 2°A e 2°C.

5.2.1 Il percorso della Scuola dell’Infanzia

Per proporre il Consiglio di Cooperazione nella scuola dell’infanzia, lo strumento del “giornale murale” e del “dossier del CdC” andrebbero sostituiti con attività e giochi specifici per i bambini dai 3 ai 5 anni di età, il che snaturerebbe il Consiglio stesso.

Per questo motivo, nella scuola dell’infanzia “Gandhi” è stato programmato un percorso formativo alternativo a quello proposto nelle altre scuole dell’I.C. Gandhi.

L’obiettivo formativo di tale percorso è stato quello di far apprendere ai bambini a lavorare in gruppo, a riconoscere ed esplicitare alcune emozioni di base – felicità, tristezza, paura e rabbia – e a rispettare i turni di parola, permettendo a tutti di partecipare alla discussione.

I laboratori sono stati inseriti nel rituale quotidiano del cosiddetto “angolino”, nel quale i bambini siedono in cerchio e interagiscono in modo più informale con la maestra e tra di loro.

5.2.2 Risultati

Per la maggior parte delle classi i Consigli sono stati sempre molto costruttivi e gli impegni presi dai singoli bambini/e rispettati di volta in volta. Sin da subito i bambini si sono dimostrati interessati allo strumento del Consiglio di Cooperazione.

Da Consiglio a Consiglio è stata notata una grande crescita personale, soprattutto in riferimento alle critiche: inizialmente considerate come qualcosa di negativo sono state di volta in volta accettate come uno strumento per migliorare se stessi.

Come risultati positivi si possono senz'altro annoverare anche l'inclusione e la partecipazione di tre studenti con DSA e di alcuni bambini di origini cinese fino ad allora rimasti nell'ombra.

Nell'ambito di questo progetto sono tre le classi in cui il CdC non sta avendo gli effetti desiderati. Ciò dimostra che il Consiglio è uno strumento e in quanto tale può non adattarsi ad alcune esigenze o situazioni particolari, come nel caso della 4°B della Scuola Primaria "Gandhi", all'interno della quale si evidenzia un clima poco sereno e giudicante, probabile riflesso della poca cooperazione tra gli insegnanti stessi.

In questa classe il lavoro del Consiglio di Cooperazione non ha avuto un seguito con l'insegnante di riferimento anche se gli alunni hanno continuato a portarlo avanti indipendentemente e a modo loro, inserendo i bigliettini in una scatola sigillata per impedirne la lettura all'insegnante stessa.

Un altro contesto particolare è quello della 1°G della Scuola Media "Zipoli", nella quale il CdC ha evidenziato un conflitto strutturato tra due ragazzi che inevitabilmente si ripercuote su tutta la classe. Dopo tre CdC impegnati nella gestione di questa problematica, la classe si è esposta manifestando disagio. Il professore in accordo con la formatrice ha dovuto bloccato l'escalation del conflitto utilizzando il proprio potere e lasciando spazio al resto della classe.

L'ultimo caso è quello della 2°C, sempre della "Zipoli", che seppur accogliendo con entusiasmo e con attenzione continua il CdC, mostra una situazione conflittuale particolare che puntualmente si ripropone la volta successiva.

5.3. Progetto “CODICO: Mediazione dei conflitti nel Consiglio di Cooperazione”

Il progetto “CODICO: Mediazione dei conflitti nel Consiglio di Cooperazione”⁵⁸, è stato svolto nell’a.s. 2012-2013 nella Scuola Primaria “Milite Ignoto” del Comune di Lastra a Signa, prevedendo la programmazione di un piano di gestione delle diversità (PGD), focalizzato sulla mediazione dei conflitti nel Consiglio di Cooperazione..

Il progetto CODICO rientra nell’ambito più ampio del progetto “UGUADI 2: progettare e sostenere la scuola delle differenze per una cittadinanza plurale”, finanziato dalla Regione Toscana e dal Fondo Sociale Europeo e sviluppato nel contesto territoriale delle tre Province di Firenze, Prato e Pistoia.

Il progetto è stato strutturato in 5 incontri della durata di 2 ore ciascuno.

I primi due sono stati di preparazione e introduzione alle competenze necessarie - alfabetizzazione emozionale, tecniche di comunicazione e di mediazione dei conflitti - per affrontare al meglio gli incontri successivi, sulla messa in pratica dello strumento.

5.3.1 Risultati

I risultati ottenuti nell’ambito di questo progetto sono stati raccolti attraverso delle interviste fatte alle insegnanti che hanno messo in pratica questo strumento nelle loro classi.

Dalle risposte ottenute, emerge chiaramente che il Consiglio di Cooperazione è uno strumento molto utile nelle loro classi, permettendo un confronto sulle problematiche di ognuno.

Le insegnanti hanno riportato come il CdC modifichi gli stili comunicativi-relazionali, ridistribuisca i ruoli e il potere, favorisca le modalità dello stare nel gruppo ed eviti il giudizio sul singolo.

Inoltre, il CdC è un momento di apertura e di scambio, dove i bambini si sentono liberi di parlare di sé, come nel caso di quattro bambini DSA che hanno proposto di parlare della loro esperienza, scrivendolo nella colonna del giornale murale “vorrei parlare di...”.

I bambini si dimostrano più attenti alle esigenze degli altri, cercando di migliorarsi e al contempo di aiutare i compagni a fare lo stesso, capendo l’importanza delle relazioni

⁵⁸ Macchi A., *Il Consiglio di Cooperazione: uno sfondo integratore per l’inclusione scolastica*, tesi di laurea triennale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Firenze, A.A. 2012/2013

all'interno del gruppo, fino al punto di arrivare da soli a sentire il bisogno di utilizzare questo strumento.

A questo proposito una delle insegnanti riporta un episodio significativo che chiarisce molto bene le dinamiche positive innescate grazie al CdC:

Nonostante ne avessimo parlato molto, non avevamo ancora iniziato il giornale murale e durante una supplenza un ragazzo molto in gamba, ma molto turbolento, disturbò a tal punto la classe che i compagni iniziarono ad attaccare bigliettini su una lavagnetta magnetica riempiendola di rimproveri nei suoi confronti. Per cui, quando si rese conto di ciò, cambiò atteggiamento e la supplente accorgendosi di questo e non sapendo niente di quello che stavamo facendo, gli disse: “se mi chiedi scusa ti faccio togliere tutte queste accuse”, ma lui rispose “no, devono restare perché la responsabilità è mia”⁵⁹.

⁵⁹ *Ivi*, p. 93

CONCLUSIONI

L'attuale momento storico è caratterizzato da una forte conflittualità a tutti i livelli della società. In un simile contesto i valori democratici di cooperazione, rispetto e responsabilità acquistano una maggiore valenza anche all'interno dell'azione pedagogica.

La scuola ha il compito di farsi promotrice di una cultura di coscienza civile, non solo limitandosi alla trasmissione di contenuti ma anche prevedendo forme e spazi di reale partecipazione attiva.

Secondo quanto emerso dalle esperienze formative esposte nel presente elaborato, le riunioni del Consiglio di Cooperazione sembrano essere uno degli strumenti di partecipazione maggiormente efficaci nel promuovere una cultura dell'accoglienza e del rispetto della diversità. In questa ottica, il Consiglio di Cooperazione può essere visto come una pratica della democrazia, un mezzo per favorire lo sviluppo di clima di cooperazione, tolleranza e di rispetto. Anche l'ideatrice di questo strumento pedagogico fa riferimento più volte ai valori sopracitati, affermando come essi rappresentino la vera premessa per poter applicare il metodo del Consiglio di Cooperazione.

Dall'analisi dei vari progetti formativi emerge chiaramente che il Consiglio di Cooperazione è uno strumento molto utile nella maggior parte dei casi, soprattutto come spazio sicuro dove aprirsi al confronto, senza paura del giudizio. Nello stesso tempo, però, lo studio dei casi esposti nei paragrafi precedenti ha evidenziato alcune criticità, che possono essere sintetizzate sotto forma di suggerimenti per lo svolgimento di un Consiglio di Cooperazione il più efficace possibile.

Per quanto riguarda il lavoro dell'insegnante, risulta chiaro come sia importante un cambiamento sostanziale nel tipo di approccio didattico usato in classe, o per dirla con

le parole della maestra Susanna⁶⁰

un insegnante non può fare il consiglio di cooperazione e continuare a lavorare con una modalità tradizionale, frontale, perché sarebbe costretta a sdoppiarsi, ed è abbastanza difficile. Cambia la metodologia, noi avevamo già lavorato più volte, fin dalla prima, seguendo i presupposti dell'apprendimento cooperativo e questo comporta alle insegnanti una bella fatica, la necessità di cambiare il punto di vista che non è semplice.

Anche perché dall'altra parte, per adottare questo, devi fare delle scelte anche di tipo contenutistico, perché o fai quello o fai l'altro. Posso però dire che non è grazie al consiglio di cooperazione, ma è grazie anche a questo, che le situazioni migliorano e poi cambiano.

Un altro fattore fondamentale per la buona riuscita del Consiglio è una buona cooperazione e la condivisione di approcci tra insegnanti della stessa classe, soprattutto per due motivi. Il primo motivo riguarda la libertà degli studenti di parlare di qualsiasi cosa, anche dei problemi che sorgono nella relazione con gli insegnanti. In diverse occasioni mi è capitato di notare l'imbarazzo delle professoresse nel sentir parlare di colleghi, imbarazzo che si è spesso tramutato nell'ordine di non continuare la discussione. Approfondendo la questione in separata sede, ho avuto modo di capire come il problema fosse la mancanza di cooperazione e di condivisione delle scelte pedagogiche, che impediva un rapporto di fiducia tale da lasciar parlare i ragazzi, chiedendo nello stesso tempo al docente in questione di partecipare al Consiglio. Il secondo motivo ha a che fare con l'approccio educativo: utilizzare metodologie diametralmente opposte può essere destabilizzante, soprattutto per i bambini delle elementari.

Una terza riflessione va fatta sul ruolo dell'insegnante all'interno del Consiglio di Cooperazione. L'insegnante è indispensabile al buon andamento della riunione, non solo in qualità di membro ma soprattutto di facilitatore dei processi comunicativi. Il CdC non è uno strumento che può essere portato avanti dalla formatrice: è necessaria la presenza costante dell'insegnante in classe, che non deve (e non può!) utilizzare le ore con l'operatrice esterna per recuperare tempo per il suo lavoro, come purtroppo spesso accade.

⁶⁰ Ivi, p. 94

Un ultimo suggerimento riguarda le critiche del giornale murale. Per non trasformare il Consiglio di Cooperazione in un tribunale è di fondamentale importanza valorizzare e sostenere chi riceve critiche, evitando di polarizzare le posizioni tra compagni e ricordando sempre che lo scopo dei messaggi di critica è quello di ottenere un miglioramento, non quello di punire o incolpare.

Per concludere, avendo sperimentato in prima persona l'efficacia del Consiglio di Cooperazione, mi auguro che il sistema scolastico italiano si doti al più presto di questo strumento, facendolo diventare una pratica regolare nell'attività formativa e non un'esperienza occasionale.

Allegato 1

Esempio di un giornale murale

Esempio di un giornale murale

CONSIGLIO DI COOPERAZIONE (classe di 2° e 3° elementare)

CONGRATULAZIONI

Mi congratulo con Julie perché mi ha sentito leggere.
Etienne

Mi congratulo con Melissa perché, quando ho perso alle elezioni, mi ha consolato.
Ingrid

Mi congratulo con Jonathan perché è migliorato molto.
Christian

Mi congratulo con Dodo perché mi ha aiutata a cercare l'anello.
Lysiane

Mi congratulo con Kimberly perché mi ha insegnato a lavorare senza disturbare.
Catherine

Mi congratulo con François perché ha avuto il coraggio di mettersi gli occhiali.
Ingrid

Mi congratulo con Olivier perché ha giocato con noi al parco.
Catherine

CRITICHE

Critico Emile perché non vuole dare il suo risarcimento.
Cristiane

Critico Caroline perché ha gettato il torsolo della mela per terra.
Emmanuelle

Critico Samuel perché ha preso il mio cagnolino di peluche senza chiedermelo.
Nicolas

Critico Jean perché non la smette di gridarmi nelle orecchie.
Vanessa

Critico Guy perché mi ha fatto distrarre due volte.
Frédéric

VOGLIO PARLARE DI...

Data	Cosa?	Chi?
1991-10-24	Nell'autobus	Pierre-Be
1991-10-28	Mettersi in fila	Julie
1991-11-05	Risarcimento	Dominic
1991-11-13	Scelta dei laboratori	Josée
1991-11-19	Disposizione	Cathou
1991-12-02	Festa di Natale	Dodo
1991-12-04	Fila	Julien
1991-12-05	Lavori	Julie

Allegato 2



PROGETTO “IMPARIAMO A MEDIARE”

Questo progetto è un’ipotesi di lavoro legata alla stesura di una tesi di laurea sperimentale sulla “mediazione tra pari”, la quale si basa su solide premesse. La “mediazione tra pari” rappresenta un modello di mediazione ampiamente sperimentato e adatto al contesto scolastico, nel quale alcuni/e ragazzi/e vengono scelti (con un processo decisionale da definire con il consenso degli organi dell’istituto e degli stessi studenti) come mediatori. A seguito di un percorso formativo, questi studenti svolgeranno questo ruolo nelle situazioni in cui il loro intervento verrà richiesto dai compagni.

Scopo della tesi sarà evidenziare le criticità di tale metodologia e proporre soluzioni.

INTRODUZIONE

La scuola, oggi più che mai, ha il compito di farsi promotrice di una cultura di giustizia e coscienza civile. Tale cultura, per diventare prassi, non può però limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma deve prevedere forme e spazi di reale partecipazione attiva: le esperienze di “mediazione tra pari” (conosciuta e spesso indicata, anche in Italia, come *peer mediation*) rappresentano uno degli strumenti di partecipazione maggiormente efficaci per la promozione di una cultura di pace e giustizia.

I problemi che possono essere affrontati con la mediazione sono vari. A titolo esemplificativo indichiamo: i litigi e le dispute verbali, le derisioni e le umiliazioni tra compagni, i problemi di violenza e di bullismo, i disaccordi relativi a progetti o percorsi di lavoro, le difficoltà di relazione tra insegnanti e ragazzi, le difficoltà di rapporto tra ragazzi e genitori.

OBIETTIVI:

Il progetto intende sviluppare nei giovani una cultura della pace attraverso l’acquisizione di competenze alla *gestione nonviolenta dei conflitti* tramite lo strumento della *mediazione*. Caratteristica specifica del progetto è quello di formare i giovani stessi alla facilitazione della risoluzione delle controversie, affinché l’azione di mediazione non sia effettuato dagli adulti ma dai ragazzi per i ragazzi, ossia “tra pari”.



Attraverso un percorso formativo teorico-metodologico (fase 1) sarà creato un gruppo selezionato di insegnanti che seguiti dall'esperto, saranno i co-formatori degli studenti che diventeranno *mediatori tra pari* (fase 2).

Gli obiettivi generali del progetto sono:

- La promozione di un clima socio-affettivo e di convivenza scolastica in cui l'incontro con l'altro è percepito come un arricchimento personale. La diffusione di atteggiamenti e modalità relazionali nuovi e più aperti all'ascolto sono favoriti in quanto la "mediazione tra pari" si configura come processo educativo che permette di migliorare l'auto-consapevolezza emotiva, la conoscenza di sé, nonché di sviluppare capacità di dialogo e di confronto.
- L'apprendimento di strategie e di abilità necessarie a risolvere e mediare i conflitti. Attraverso la mediazione si ampliano le possibilità di scelta di fronte a una controversia, che viene analizzata nelle sue cause e nelle implicazioni emotive per le parti, aprendo alla possibilità di soluzioni alternative e migliorando in ogni caso la comprensione e il dialogo all'interno della relazione.
- La prevenzione della violenza scolastica e del bullismo tramite il potenziamento di strumenti di gestione dei conflitti e tramite l'azione di empowerment sul gruppo classe (la mediazione, svolgendo un lavoro di facilitazione e non di decisione, lascia alle parti il potere di trovare una soluzione di mutua soddisfazione).

Un altro aspetto qualificante il progetto, forse il più importante, è che il processo di composizione del conflitto avviene tra coetanei, valorizzando quindi il ruolo dei giovani nello sviluppo della personalità e delle modalità relazionali.

TIPO DI ATTIVITÀ

Il corso, dopo una necessaria introduzione teorica ai concetti chiave della "mediazione tra pari", avrà una connotazione sostanzialmente pratica ed esperienziale; tramite esercitazioni e simulazioni gli insegnanti sperimenteranno come sostenere concretamente il percorso formativo indirizzato ai propri studenti per la costituzione della figura del mediatore che andrà ad operare (nella fase 2) nelle strutture scolastiche di provenienza.

FASE 1



La prima fase del progetto è indirizzata sia ad un gruppo di insegnanti - che acquisiranno le competenze teorico-metodologiche necessarie ad affiancare l'esperto nella formazione dei mediatori - che ai futuri mediatori stessi.

Questa prima fase di attività potrebbe consentire anche la creazione di risorse interne (gli insegnanti formatori) ai singoli istituti che in futuro, una volta che i "mediatori tra pari" devono terminare il loro servizio per completamento del ciclo di studi, possono formare nuovamente e autonomamente gruppi di mediatori, senza l'intervento di formatori esterni.

L'intervento formativo agli insegnanti richiede un minimo di 6 ore, fino ad un massimo di 10 ore, secondo la disponibilità effettiva dei partecipanti. L'intervento rivolto ai mediatori, invece, prevede 1 o 2 incontri da 2 ore ciascuno.

FASE 2

La seconda fase del progetto prevede un lavoro di tutoraggio che si svilupperà nelle forme di accompagnamento, consulenza e supervisione, sia durante lo svolgimento del corso rivolto agli insegnanti e agli studenti, che durante l'implementazione del servizio di "mediazione tra pari".

Le attività di accompagnamento prevedono l'affiancamento degli insegnanti durante alcune fasi del percorso formativo rivolto agli studenti, da un minimo di 1 incontro ad un massimo di 2 incontri, da 2 ore ciascuno.

Le attività di consulenza prevedono la possibilità (sia per gli insegnanti che per gli studenti) di un confronto durante tutta la fase del progetto. La consulenza, a seconda della necessità, può essere svolta telefonicamente (verranno indicati anche alcuni orari fissi durante la settimana durante i quali saranno reperibili operatori competenti), oppure con incontri diretti (dietro appuntamento) sia presso una sede indicata oppure, se necessario, anche presso i singoli istituti.

Le attività di supervisione sono riservate alla fase di implementazione (post corso agli studenti) del progetto nei singoli istituti, per un minimo di 1 incontro ad un massimo di 2 incontri.

Il servizio di accompagnamento, consulenza e supervisione sarà svolto anche durante il monitoraggio delle attività e la valutazione dell'effettivo impatto nei ragazzi e nel clima scolastico. La valutazione del progetto sarà svolta anche tramite *interviste* agli studenti coinvolti nel percorso, per verificare l'interesse e il grado di applicazione



concreta del percorso proposto; i risultati della valutazione potranno essere utilmente utilizzate per programmare il proseguimento del progetto tramite le risorse interne formate grazie al progetto stesso, favorendo così la riproducibilità dell'intervento.

APPROCCIO PEDAGOGICO

Il progetto si inserisce nel filone dell'educazione alla pace intesa non come contenuto ma come orientamento pedagogico fatto di gestione dei conflitti, capacità di ascolto e di relazione, creatività ed elaborazione costruttiva delle diversità.

Alla base di questo approccio sta una concezione del conflitto come occasione di crescita, purché sia affrontato creativamente, in modo non distruttivo, mediante il metodo della nonviolenza attiva.

METODO

Gli incontri saranno in parte teorici, per fornire le basi cognitive della gestione costruttiva dei conflitti e della mediazione, ed in parte esperienziali, per acquisire le competenze metodologiche relative. Concretamente i partecipanti alle fasi formative del progetto saranno coinvolti in prima persona in lezioni interattive che comprendono simulazioni, giochi cooperativi, esercitazione guidate, discussioni di gruppo, riflessioni e valutazioni.

STRUMENTI

Durante il percorso saranno forniti agli insegnanti materiali teorici di supporto per l'approfondimento e la problematizzazione dei contenuti proposti.

INFO E COSTI

La formatrice del CISP si rende disponibile a curare ogni fase di questo progetto pilota gratuitamente ai fini della stesura della propria tesi di laurea magistrale.

Allegato 3

QUESTIONARIO DI AUTOPERCEZIONE

Classe

Rispondi il più sinceramente possibile alle domande rivolte dal questionario segnando una X in corrispondenza di un valore in base alla legenda:

1= se non agisci mai così

2= se agisci così raramente

3= se agisci così qualche volta

4= se agisci così frequentemente

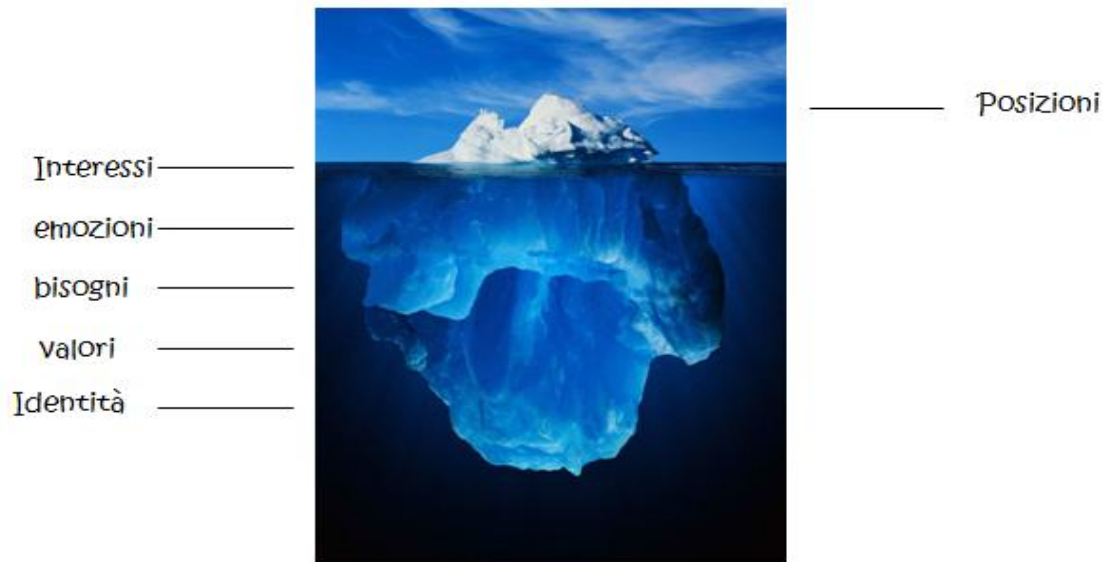
5= se agisci così sempre durante un conflitto

N°	Se entro in conflitto con altri...	VALORI				
1	Faccio di tutto per sfuggire alla situazione.	1	2	3	4	5
2	Non mi va di essere io a perdere	1	2	3	4	5
3	Chiedo scusa se ho creato il problema	1	2	3	4	5
4	Cerco di difendermi riconoscendo che nessuno dei due è perfetto	1	2	3	4	5
5	Non esito a far capire con chiarezza il mio punto di vista	1	2	3	4	5
6	Preferisco non discutere, tanto è solo una perdita di tempo	1	2	3	4	5
7	Non sono certamente io quello che cede, altrimenti dovrò farlo altre volte	1	2	3	4	5
8	Valuto le sue ragioni usando toni cortesi e educati	1	2	3	4	5
9	Non mi lascio sopraffare e cerco di ottenere quello che è possibile	1	2	3	4	5
10	Mi sforzo di capire cosa l'abbia offeso	1	2	3	4	5
11	Agisco come se nulla sia accaduto. Solo a pensare di discutere sto male	1	2	3	4	5
12	Se è una cosa che voglio, non cedo assolutamente	1	2	3	4	5
13	Non perdo la calma e lo rassicuro. Con le buone maniere si può ricavare molto	1	2	3	4	5
14	Accetto di ottenere poco per non correre il rischio di perdere tutto	1	2	3	4	5
15	La prima cosa che faccio è far comprendere le mie ragioni	1	2	3	4	5
16	Rifletto sul modo in cui avrei potuto evitare la situazione	1	2	3	4	5
17	Mi dimostro subito deciso e irremovibile nei miei propositi	1	2	3	4	5
18	Scelgo di comportarmi in modo irreprensibile. Anche in un conflitto vanno osservate le buone maniere	1	2	3	4	5
19	Sono disposto a rinunciare a qualcosa se anche lui dimostra la stessa intenzione	1	2	3	4	5
20	Penso che nessuno dei due possieda tutta la verità. Forse ne possediamo un pezzo ciascuno	1	2	3	4	5

21	La soluzione migliore sarà quella di evitare di incontrarmi con lui	1	2	3	4	5
22	Penso che riuscirò a risolvere la situazione solo se difenderò fermamente e fino in fondo le mie convinzioni	1	2	3	4	5
23	Sono affabile e cortese. In questo modo, in genere, ottengo di più con molto meno	1	2	3	4	5
24	Cerco una possibile via di mezzo per uscire dalla situazione	1	2	3	4	5
25	Faccio capire che i nostri punti di vista sono conciliabili. Se siamo disposti ad ascoltarci, potremmo trovare una soluzione soddisfacente per entrambi	1	2	3	4	5
26	Prima di tutto me la prendo con me stesso per non essere riuscito ad evitare la situazione	1	2	3	4	5
27	Dimostro con decisione che non ho paura di difendere le mie ragioni	1	2	3	4	5
28	Chiedo di discutere in modo gentile e rispettoso. Le maniere forti mettono dalla parte del tono	1	2	3	4	5
29	Sono disposto a concedere nella misura in cui egli è disposto a concedere a me. Altrimenti non si va avanti	1	2	3	4	5
30	Lo scontro non mi fa paura. Per me è un'occasione per capirsi meglio	1	2	3	4	5
31	Lo invito a riflettere sul fatto che ci sono cose più serie di quelle per le quali siamo in contrasto	1	2	3	4	5
32	Difendo fermamente il mio operare, se no dovrei sottomettermi a tutti	1	2	3	4	5
33	Le armi più efficaci contro la collera sono la calma e la gentilezza	1	2	3	4	5
34	Mi propongo di patteggiare quello che è possibile e di concedere quanto basta perché alla fine i conti siano pari	1	2	3	4	5
35	Sono sereno perché so che non si perde mai a dimostrarsi sinceri, onesti e fiduciosi	1	2	3	4	5
36	Accetto quello che egli vuole perché non mi va di rovinare una relazione	1	2	3	4	5
37	Valuto prima la mia posizione. Se sono più forte, non cedo	1	2	3	4	5
38	Mi sforzo sempre di usare le buone maniere per non compromettere la relazione	1	2	3	4	5
39	Sono convinto che la scelta più semplice sia quella di trovare un punto d'accordo	1	2	3	4	5
40	La prima cosa che faccio è capire i motivi del contrasto. Poi sarà più facile trovare la soluzione	1	2	3	4	5

Allegato 4

Iceberg del conflitto



APPENDICE 1. Attività

Il Brainstorming

Il *brainstorming* (letteralmente tempesta cerebrale, semanticamente tempesta di idee) è una tecnica di creatività di gruppo, per far emergere idee volte alla soluzione di un problema.

Il *brainstorming*

- serve a scatenare una reazione a catena di idee.
- ha anche la funzione di “rompighiaccio”; serve, cioè, per superare le inibizioni e favorire la creazione di un clima positivo.
- è anche uno strumento di attivazione: serve ad accumulare materiale su cui iniziare l'attività. La rilettura del *brainstorming* può avvenire immediatamente dopo oppure alla fine, magari utilizzando le parole emerse per formulare una definizione.
- grazie alla libertà nell'associare e porre relazioni e all'assoluta assenza di critica, crea le condizioni per un clima di accoglimento che «per uno spontaneo meccanismo di *transfert*, passa dall'accettazione delle idee all'accoglienza delle persone»⁶¹.

Le tecniche di *brainstorming* sono diverse. Le principali sono:

- **Brainstorming classico**, il formatore scrive una parola al centro della lavagna o di un cartellone e stimola, nei partecipanti, la libera generazione di idee, per 10-15 minuti.
- **Mappa mentale**, il formatore guida il flusso di idee proveniente dai partecipanti secondo un criterio gerarchico e associativo.
- **Galleria delle visioni**, Il formatore scrive su un post-it, la parola riferita al tema che intende trattare; posiziona il foglietto su un cartellone; ciascun partecipante scrive le prime 3-4 parole che associa al tema proposto dal formatore, ciascuna su un post-it diverso; il formatore raccoglie i post-it e, insieme ai partecipanti, fissa i post-it in ordine sparso sul cartellone. Il formatore può decidere di inserire il meccanismo del domino, chiedendo ai partecipanti di collegare, a turno, i propri foglietti al tema.

⁶¹ Paganotto I., “Brainstorming: una tecnica per mille occasioni”, p. 56 in AA.VV., *L'animazione del gruppo classe. Accoglienza, comunicazione, apprendimento*, supplemento al n. 1/2008 di Animazione Sociale, Torino, Edizioni Gruppo Abele.

Il Problem solving

Il termine *problem solving* è nato in ambito matematico, per poi diffondersi, successivamente, in riferimento alle abilità e ai processi implicati nell'affrontare qualsiasi tipo di problema, da quelli pratici a quelli interpersonali o psicologici. In ambito formativo, il *problem solving* viene utilizzato in quanto metodologia didattica attiva attraverso la quale, “a partire da una domanda o situazione, viene posto alla classe un problema da risolvere in un contesto reale, mettendo gli allievi in condizione di ricercare ipotesi di verifica, alla luce dei fatti e delle informazioni raccolte”⁶².

Anche se gli strumenti di *problem solving* si differenziano a seconda delle diverse aree di applicazione, le fasi rimangono le stesse:

1. Identificazione del problema: agli studenti viene chiesto di esporre (anche in forma anonima con dei bigliettini) quelli che sono, secondo loro, i problemi della classe, fra i quali verrà scelto per votazione il primo da discutere.
2. Definizione del problema: in questa fase il problema viene scomposto nei suoi elementi costitutivi, descrivendolo in termini concreti e verificabili.
3. Produzione di soluzioni alternative: attraverso la tecnica del brainstorming, il formatore cerca di far emergere le soluzioni dagli studenti.
4. Scelta della soluzione migliore: per ogni soluzione trovata si cercano pro e contro, al fine di scegliere quella con più vantaggi.
5. Piano d'azione: a seconda della soluzione trovata, vengono pianificate delle azioni necessarie alla sua attuazione.
6. Valutazione: una volta attuato il piano d'azione, si raccolgono le opinioni e le osservazioni, al fine di migliorarlo. Quest'ultima fase, quindi, può avviare un altro ciclo di *problem solving*.

⁶² Di Torna A., “Il problem solving. Imparare avendo come guida dei problemi da risolvere”, in *Scuola e Didattica*.

Il Forum Theatre

Il *Forum Theatre* è una delle tecniche del Teatro dell'Oppresso e prevede la presentazione di una scena problematica come stimolo e l'intervento degli "spett-attori" per risolvere la situazione o, comunque, cercare delle strade alternative possibili, tramite la loro sostituzione del Protagonista.

La scena é presentata per la prima volta senza interruzioni. La seconda volta, però, il pubblico é chiamato a intervenire e cercare alternative e soluzioni, sostituendosi al Protagonista. Il conduttore del Forum, chiamato Jolly, non giudica i diversi interventi ma interpella il pubblico sulla realtà ed efficacia delle soluzioni proposte, problematizzandole⁶³.

Il Role playing.

Il *role playing* affonda le sue radici nello psicodramma⁶⁴, dal quale si distanzia per il minor coinvolgimento emotivo. Nonostante entrambe queste esperienze siano caratterizzate dalla presenza di una certa rappresentazione o azione scenica, il vissuto affettivo intenso appartiene alla psicoterapia e non alla formazione e all'educazione. Un ulteriore differenza riguarda il tipo di situazioni rappresentate. Nel gioco di ruolo sono proposte delle situazioni sociali e professionali tipiche, con un fine di formazione o di presa di coscienza dei problemi, mentre nello psicodramma il soggetto mette in scena delle situazioni reali storiche o traumatiche della sua vita.

Nel *role playing* non vi è un protagonista, ma solo un tema iniziale che dovrà tradursi in azione scenica. Vi può, eventualmente, essere una focalizzazione su uno o più ruoli, sui quali verte l'attenzione; i membri del gruppo hanno la possibilità di scegliere il ruolo che desiderano interpretare: impersonando un certo ruolo, rappresentano una parte di sé stessi (desiderata o temuta) oppure una parte dell'altro (conosciuta o sconosciuta). Una volta conclusa l'attività, è importante dedicare un po' di tempo ad aiutare i partecipanti ad "uscire" dal ruolo, magari chiedendo loro qualcosa sulla propria persona.

L'azione scenica e l'analisi del vissuto favoriranno importanti insight in ogni partecipante e, parallelamente, anche nel gruppo.

⁶³Giustolisi C., "Teatro dell'Oppresso e Nonviolenza", pag. 102, in Panerai A., Martina N., Vitaioli G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, Parma, Edizioni Junior, 2012

⁶⁴"Lo psicodramma (psiche=anima, soffio vitale, drama=azione) è un metodo professionale che consente di esplorare e conoscere la realtà psichica attraverso l'azione; una rappresentazione scenica spontanea che permette di rendere visibili nel quadro terapeutico e di far rivivere i conflitti interpersonali ed intrapsichici" (Dotti L., 2000, *Azioni dell'anima*, Bari, Edizioni La Meridiana.).

APPENDICE 2. Giochi

I giochi di presentazione

Presentazione bugiarda

A turno, ciascun partecipante pronuncia il proprio nome, facendolo seguire da una storia assolutamente falsa sul proprio conto, che non deve essere solo l'opposto della verità, ma qualcosa di creativo o fantasioso.

Presentazione dell'altro

A turno, ciascun partecipante pronuncia il nome del compagno accanto, seguito da una sua qualità (fisica o caratteriale) positiva.

Presentazione Pallanome

A turno, ciascun partecipante lancia la pallina pronunciando il suo nome o il nome del compagno/a al/alla quale la intende lanciare.

Varianti:

- il partecipante può far seguire al nome, una parola riferita alle aspettative che ha dell'incontro o alle impressioni dell'incontro precedente;
- una volta finito il primo giro, si ricomincia. Questa volta, però, sarà tutto il gruppo a pronunciare il nome del partecipante che afferrerà la pallina.

I giochi cooperativi/di fiducia

Guido io-guidi tu

I partecipanti sono divisi in coppie. Ogni coppia sarà disposta in modo che ci sia un compagno dietro l'altro, chi sta davanti terrà gli occhi chiusi e si rilasserà, lasciandosi guidare dal compagno che sta dietro. Il compagno che sta dietro avrà, infatti, il compito di 'prendersi cura' del compagno e di guidarlo, evitando di farlo scontrare con gli altri compagni incontrati lungo il percorso. Poi si invertono i ruoli. Per la buona riuscita dell'attività occorre mantenere il silenzio.. Lo scopo del gioco è stimolare la fiducia e la cooperazione.

Varianti:

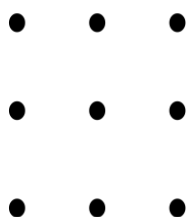
Sempre divisi in coppia, un compagno guida l'altro che starà con gli occhi chiusi, nell'esplorazione sensoriale della stanza. Anche in questo caso, al termine, si invertono i ruoli.

Il Nodo Gordiano

I partecipanti si dispongono in cerchio con gli occhi chiusi ponendo le braccia in avanti. Ogni mano cerca la mano di un'altra persona. Lo scopo del gioco è cooperare per formare un cerchio, senza staccare le mani, girandosi, passando sopra o sotto le altre braccia.

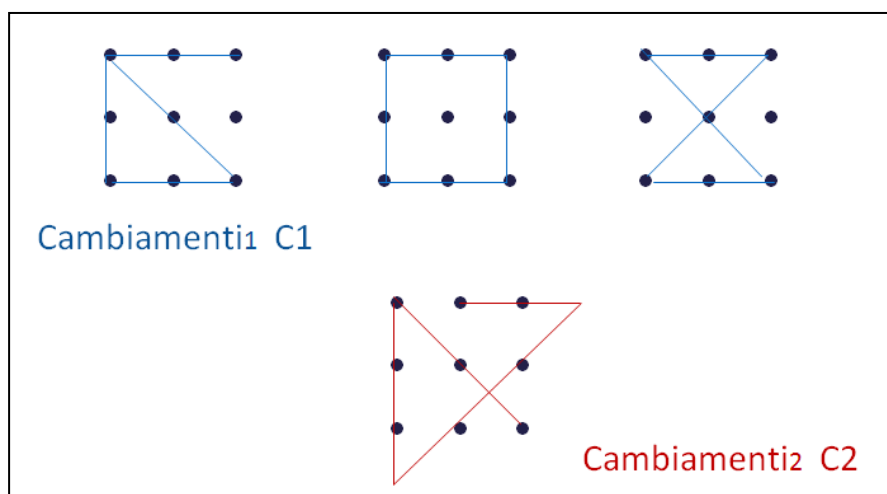
Premesse implicite

Il Gioco dei Nove Puntini



Il gioco⁶⁵ consiste nell'unire questi nove punti con quattro linee rette, senza mai sollevare la matita dal foglio: dove finisce una linea deve iniziare l'altra.

I possibili tentativi sono tre.



⁶⁵ Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 23-31

I vari tentativi falliti, sono percorsi diversi, ognuno rappresenta un cambiamento, una correzione rispetto al precedente. Tutti però hanno in comune il fatto di muoversi entro un campo di possibilità che ha dei confini precisi. Abbiamo agito come se fosse insensato o proibito o irrazionale “uscire dal quadrato”.

Questi sono cambiamenti *entro* un campo, entro una cornice, poi ci sono cambiamenti *di* campo, *della* cornice. I primi li chiamiamo Cambiamenti₁, i secondi Cambiamenti₂. Un Cambiamento₂ non opera allo stesso livello logico del Cambiamento₁, è un cambiamento delle premesse implicite.

Quando parliamo di premesse implicite ci riferiamo alla strutturazione di un campo, di una cornice entro cui si muove ogni processo conoscitivo. Qualsiasi processo cognitivo e di apprendimento, e qualsiasi attribuzione di senso comporta una strutturazione di campo, ovvero decidere cosa mettere a fuoco e cosa lasciare sullo sfondo. Le premesse implicite si presentano come una serie fittissima di regole di comportamento acquisite con l'esperienza, ormai accettate come ovvie e date per scontate e non più oggetto di riflessione. Sono cioè il nostro modo inconsapevole di “strutturare l'esperienza”. Nel cercare la soluzione del gioco dei nove punti non abbiamo pensato a “non uscire dal quadrato”, l'abbiamo semplicemente dato per scontato. Questa è una premessa implicita.

Muoversi all'interno di una cornice o cambiare la cornice sono due processi assolutamente differenti, che comportano due modi diversi di rapportarsi a se stessi e al mondo. Ogni volta che tendiamo a ignorare i confini delle cornici avvertiamo delle precise resistenze, quel movimento trasgressivo ci appare insensato. Così mentre tentiamo di collegare tutti e nove i punti l'eventualità di “uscire dal quadrato” provoca ansia. Questa ansia possiamo interpretarla come un “segnale” che stiamo avvicinandoci ai confini di una nostra Cornice. Normalmente reagiamo a questa ansia con un atteggiamento di chiusura, di irrigidimento. Di fronte al rischio percepito di “rompere” le nostre certezze implicite, tendiamo a reagire con un atteggiamento difensivo/aggressivo, placando l'ansia attraverso giustificazioni razionali. Così ci affretteremo a darle una giustificazione, per esempio: “se esco del quadrato è come se aggiungessi altri punti”. Probabilmente dopo un po' decideremo che a noi non interessa tanto collegare tutti e nove i punti, otto bastano e volgiamo l'attenzione a quale punto è meglio lasciare scoperto.

Una gran parte delle faccende umane vengono affrontate e risolte proprio in questo modo. Spesso va benissimo così, non sempre è decisivo collegare tutti i punti, spesso basta riuscire a mettersi d'accordo su quale lasciare scoperto. Però ogni volta che degli interlocutori sono bloccati sulle loro posizioni e fra loro il dissenso si riproduce in eterno, dovrebbe nascere il dubbio. Forse dovrebbero mettere in discussione non ciò che li divide ma ciò che li accomuna, ovvero le cornici, le “forme” entro cui si muovono i loro interessi. Anche coloro che hanno risolto il gioco dei nove punti hanno avvertito un “senso di ansia” ma hanno avuto maggiore tolleranza nei suoi riguardi e non hanno avvertito l'urgenza di liberarsene. In qualche modo hanno saputo associare l'ansia non con un atteggiamento difensivo/aggressivo, ma con un atteggiamento esplorativo.

Le sensazioni di ansia e disagio che avvertiamo, segnalandoci che ci stiamo avvicinando ai confini del nostro campo, ci aiutano ad individuare ed a mettere a fuoco le Cornici all'interno delle quali “ci muoviamo” e delle quali altrimenti resteremmo inconsapevoli. Un altro modo per far emergere le nostre premesse implicite consiste nel portare l'attenzione su ciò che ci appare marginale e/o irritante.

Le Illusioni Ottiche



Se vediamo questa figura come un papero, il bozzo che ha sulla testa è del tutto irrilevante, possiamo ignorarlo; invece se la vediamo come un coniglio quello che prima era un bozzo adesso corrisponde alla bocca e ha un ruolo importante. Se a partire dal papero mettiamo a fuoco quel “bozzo irrilevante”, questo ci aiuta a vedere il coniglio. Ci aiuta a cambiare prospettiva.



Stesse considerazioni vanno bene per l'immagine dell'anziana/giovane. Se vediamo l'immagine come una giovane ragazza, il nastro che porta al collo, così come l'orecchio risultano dei particolari marginali, che invece sono determinanti se vediamo l'immagine come un'anziana donna. Per aiutarci a cambiare prospettiva basta proprio assumere questi particolari come importanti.

APPENDICE 3. Favole e storie

Un'arancia per due

Due bambine litigano a tarda sera per l'ultima arancia rimasta in frigo. Nessuna delle due può uscire e comperarne un'altra. Come possono risolvere il loro conflitto?

«L'arancia è mia perché lo dico io!». «Perché lo dico io» è la classica motivazione di chi sceglie di perseguire uno stile conflittuale **competitivo**. La sorella che urla, spintona e arraffa di prepotenza l'arancia ha un unico obiettivo: averla vinta. Ed effettivamente ottiene ciò che vuole. Ma così facendo rovina la relazione con la sorella. Probabilmente, tra qualche giorno, emergerà un nuovo conflitto, forse anche più radicale del primo.

«Fai quello che ti pare di quell'arancia. Non mi interessa più » **Schivo**. Comunicando il suo completo disinteresse alla questione, la sorella decide di abbandonare, di evitare il conflitto. Il conflitto, seppur latente, persisterà e, non tarderà a manifestarsi. Prima o poi il conflitto verrà affrontato. A questo punto meglio prima. Dopo sarebbe troppo tardi: insoddisfazione e frustrazione intensificherebbero il conflitto.

«Dai, non ti arrabbiare, prendi tu l'arancia». **Accomodante**. In questo caso una delle sorelle cede volontariamente l'arancia. Il rapporto con la sorella è talmente importante, da rinunciare alla soddisfazione di un proprio bisogno. Per quanto generoso, rinunciare alla soddisfazione di un proprio bisogno non è salutare né per se stessi, né per la relazione che si intende preservare. Anche in questo caso la fine del conflitto potrebbe essere solo apparente.

«Cerchiamo di venirci incontro: dividiamo l'arancia in due parti uguali». **Compromissorio**. Dividere l'arancia in due parti uguali, è una classica soluzione compromissoria. Entrambe le sorelle rinunciano a qualcosa, guadagnando qualcos'altro. Qui c'è il tentativo di ripristinare un certo equilibrio nella relazione, c'è la volontà di collaborare. Ma manca ancora qualcosa perché la gestione del conflitto possa dirsi efficace e efficiente. Dividendo l'arancia in due parti uguali i bisogni risulterebbero soddisfatti solo parzialmente.

Le sorelle possono uscire dal conflitto amichevolmente e pienamente soddisfatte.

A: Perché l'arancia è così importante per te?

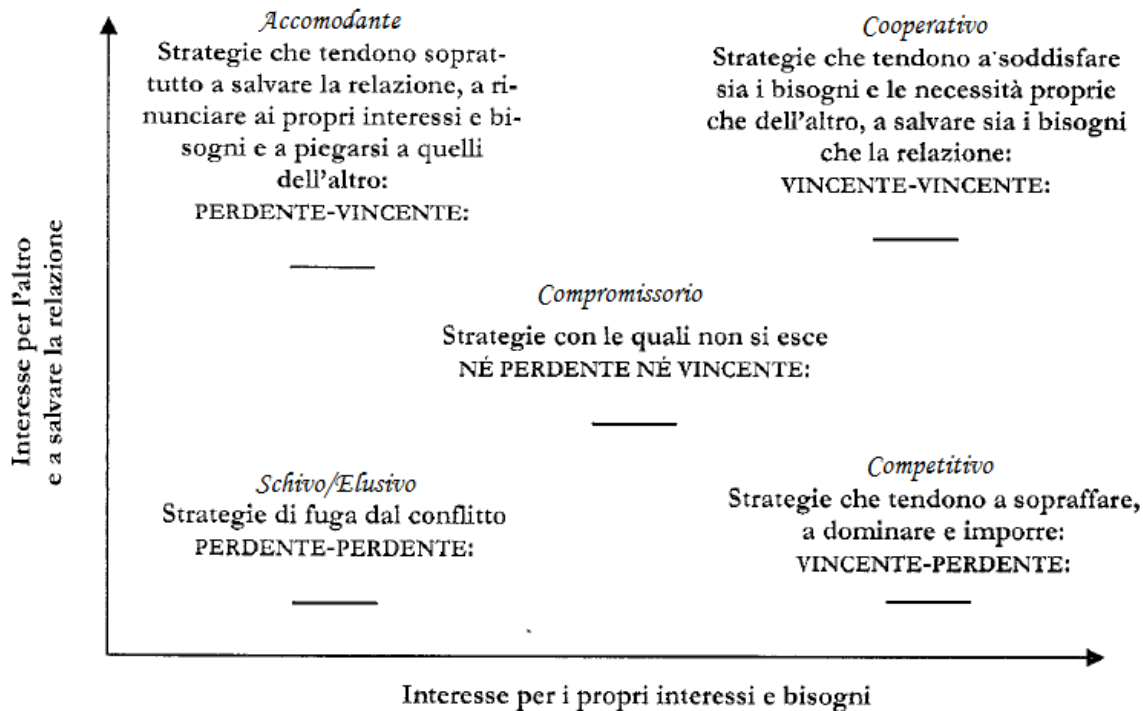
B: Perché ho sete.

A: Bene. Io, invece, voglio fare dei canditi. Tu prendi il succo e io prenderò la buccia

Cooperativo. Cosa è successo? La chiave sta nella domanda “Perché l'arancia è importante per te?” Ponendo questa domanda la sorella A esercita **empatia**, prova cioè a mettersi nei panni della sorella B. Il risultato è stato più che ottimale: entrambe hanno soddisfatto, a pieno, i rispettivi bisogni e interessi, senza che fosse compromessa la relazione.

APPENDICE 4. Piano Cartesiano degli Stili Conflittuali

Il Piano Cartesiano



Gli stili conflittuali

1. *Schivo/Elusivo*. Chi fugge si ritira dentro la sua corazza per evitare il conflitto. In questo modo rinuncia ai suoi obiettivi personali ed alla relazione con gli altri. È convinto che non esistono soluzioni per i conflitti.

2. *Competitivo*. Chi cerca di sopraffare gli altri forzandoli ad accettare la propria soluzione, si propone di raggiungere i propri obiettivi a tutti i costi, disprezzando la relazione con gli altri e i loro bisogni. Egli considera il conflitto come un'occasione per vedere chi vince e chi perde.

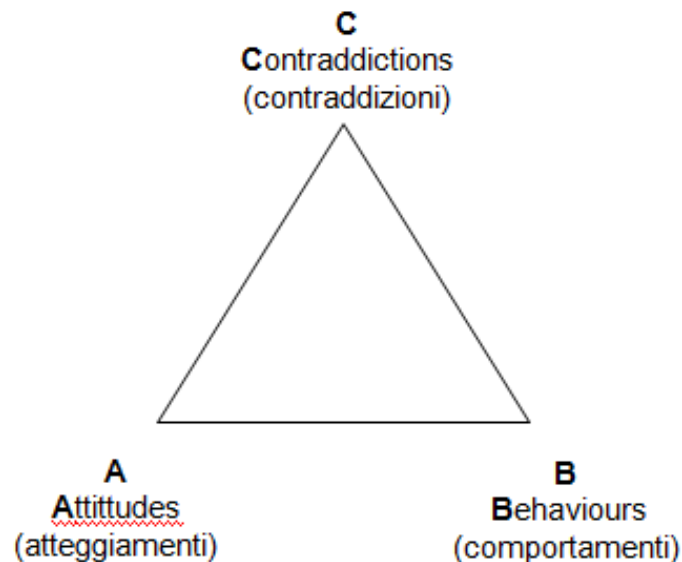
3. *Accomodante*. Chi cerca di affrontare il conflitto attraverso modi gentili ed affabili considera molto importanti le relazioni interpersonali e poco gli obiettivi e interessi personali, dal momento che gli piace farsi ben accettare dagli altri. Egli crede che il conflitto rompa le relazioni tra le persone e che, quando persiste, rischi di danneggiare qualcuna di esse.

4. *Compromissorio*. Chi cerca il compromesso non persegue né obiettivi personali né la relazione con gli altri, ma piuttosto una via di mezzo tra i due modi di agire: in parte rinuncia ai propri interessi ed in parte persuade gli altri a rinunciare ai propri. Quindi cerca una soluzione con la quale entrambe le parti in causa possono guadagnare qualcosa.

5. *Cooperativo*. Chi cerca il confronto intende perseguire sia i propri obiettivi che la relazione con gli altri. Egli mira ad una soluzione che soddisfi tanto se stesso che gli altri con cui è in disaccordo.

APPENDICE 5. Il Triangolo del Conflitto di Galtung

l'ABC del conflitto: il triangolo di Galtung



Ad ogni vertice del Triangolo corrisponde una dimensione del conflitto:

Contraddictions: contraddizioni o incompatibilità, un obiettivo si contrappone a un altro. Indica, in sostanza, l'oggetto del contendere. Qualcuno vuole una porzione di territorio, qualcuno vuole avere ragione, qualcuno vuole esattamente le stesse cose. Riguarda la dimensione oggettiva del conflitto, si riferisce cioè agli obiettivi, incompatibili delle parti in conflitto.

Attitudes: indica la dimensione soggettiva del conflitto, in altre parole, è la dimensione, legata alla sfera delle emozioni e dei sentimenti (rabbia, odio, apatia, frustrazione), delle percezioni e dell'identità.

Behaviours: si riferisce alla gamma dei comportamenti che le parti possono tenere nel corso di un conflitto. Aggressività, accondiscendenza, collaborazione.

Il conflitto è fatto di tutte queste dimensioni e occorre prenderle in considerazione in toto. L'ABC del conflitto è appunto l'alfabeto del conflitto. È il punto di partenza per comprendere e imparare a gestire il conflitto.

BIBLIOGRAFIA

- Appari P.,
2009, "La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna",
in «L'educatore», Milano, Fabbri Editori, n. 11, pp. 19- 21.
- Cosolo Maragon P.,
2007, *Il Consiglio di cooperazione*, in Novara D, Regoliosi L., *I bulli non sanno litigare*, Carrocci Faber, Roma, 2007.
- Gordon T.,
2005, *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle.*, Molfetta (BA), Edizioni La Meridiana.
- Gouzil M., Pigeon M.,
1970, *Barthélemy Profit et la Coopération Scolaire Française – Une anthologie*, Paris, Presses de l'OCCE, pp. 32-33, estratto da Profit B., *La Coopération scolaire française*, Paris, Fernand Nathan, 1932.
- Iannaccone N.,
2007, *Né vittime, né prepotenti. Una proposta didattica di contrasto al bullismo*, Bari, Edizioni La Meridiana.
- Jasmin D.,
2002 *Il Consiglio di Cooperazione. Manuale per la gestione dei conflitti in classe*, Molfetta (BA), Edizioni La Meridiana.
- Lederman L. C.,
1997, "Il debriefing. Verso una valutazione sistematica di teoria e pratica" in P. Marcato et al., *Gioco e dopogioco*, Bari, La Meridiana, pp. 209-225.
- Novara D.,
1997, *L'ascolto s'impara*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Novara D.,
2004, "L'elaborazione rituale-formativa del conflitto", in *Io non vinco, tu non perdi*, Unicef, Roma, pp. 57-60.
- Olla I.,
2008, *Bullismo, mediazione ed apprendimento cooperativo*, Great Britain, Lulu Editor.
- Paganotto I.,
"Brainstorming: una tecnica per mille occasioni", p. 56 in AA.VV., *L'animazione del gruppo classe. Accoglienza, comunicazione, apprendimento*, supplemento al n. 1/2008 di Animazione Sociale, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Parknäs L.,

1998, *Attivi per la pace. Manuale per la gestione dei percorsi emotivi nei gruppi*, Bari, Edizioni La Meridiana.

Patfoort P.,

2004, *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa, Edizioni Plus.

Russo C.,

2011, *The Infoline Dictionary of Basic Trainer Terms*, ASTD Press, United States, May vol. 28, issue 1105, p. 1.

Sharp S., Smith P. K.,

2008, *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Edizioni Erickson, 1994.

Spalletta E, Quaranta C.,

2002, *Counseling scolastico integrato. Psicologia e clinica dello sviluppo*, Roma, Sovera Editore.

Zanetti M.A. (a cura di),

2010, *L'alfabeto dei bulli Prevenire relazioni aggressive nella scuola*, Trento, Erickson, 2007.

Zanniello G. (a cura di),

2008, *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, saper essere e saper fare*. Roma, Armando Editore.

